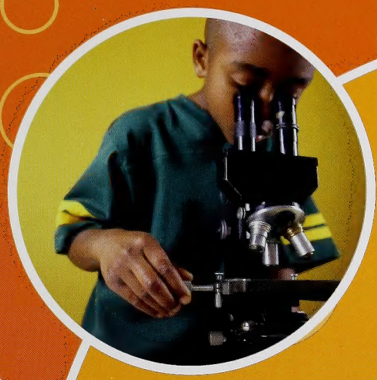
AL.2.2011-29
c.2



Faire une différence

Répondre aux différents besoins en matière d'apprentissage à l'aide de la différenciation pédagogique

we engage
engager

Government of Alberta
Education

Digitized by the Internet Archive
in 2015

https://archive.org/details/faireunediffrenc00albe

Faire une différence

Répondre aux différents besoins en matière d'apprentissage à l'aide de la différenciation pédagogique

2010

Données de catalogage avant publication (Alberta Education)
Alberta. Alberta Education. Direction de l'éducation française
Faire une différence : répondre aux différents besoins en matière d'apprentissage à l'aide de la différenciation pédagogique
Version anglaise : *Making a difference: meeting diverse learning needs with differentiated instruction*

Cette ressource peut être consulté à l'adresse suivante : http://education.alberta.ca/francais/admin/speced/persscol.aspx

ISBN (Print): 978-0-7785-9093-4
ISBN (Online): 978-0-7785-9094-1

1. Enseignement individualisé – Alberta. 2. Groupement hétérogène (Éducation) – Alberta. 3. Éducation spéciale – Individualized instruction – Alberta. 5. Mixed ability grouping in education – Alberta. 6. Special education – Alberta. I. Title.

LB1031 A333 2010 371.394

Remarque. *– Dans cette publication, les termes de genre masculin utilisés pour désigner des personnes englobent à la fois les femmes et les hommes. Ils sont utilisés uniquement dans le but d'alléger le texte et ne visent aucune discrimination.*

Plusieurs sites Web sont présentés dans le présent document. Ils le sont à titre de suggestion de sources potentielles d'idées en matière d'enseignement et d'apprentissage. La responsabilité d'évaluer ces sites revient à l'usager. Les sites mentionnés dans le présent document étaient valides lors de l'impression.

Nous tenons à remercier la compagnie iStockphoto.com de nous avoir permis d'utiliser certaines de leurs œuvres originales dans cette publication.

Pour obtenir de plus amples renseignements, communiquer avec :
Direction de l'éducation française
Édifice 44 Capital Boulevard, 9e étage
10044, 108e Rue N.-O.
Edmonton (Alberta) T5J 5E6
Téléphone : 780-427-2940 à Edmonton ou sans frais en Alberta en composant d'abord le 780-310-0000
Télécopieur : 780-422-1947

Cette ressource peut être consulté à l'adresse suivante :<http://education.alberta.ca/francais/admin/speced/persscol.aspx>

Des exemplaires imprimés de cette ressource sont en vente au Learning Resources Centre. Vous pouvez les acheter en ligne sur le site <http://www.lrc.education.gov.ab.ca> ou par téléphone au 780-427-5775.

Ce document est destiné aux personnes suivantes :

Enseignants	✓
Administrateurs	✓
Autre personnel scolaire	✓

Copyright © 2010, la Couronne du chef de la province d'Alberta, representée par le ministre de l'Éducation. Alberta Education, Direction de l'éducation française, 10044, 108e Rue N.-O., Edmonton (Alberta) Canada T5J 5E6.

Tout a été mis en œuvre pour assurer la mention des sources originales et le respect de la loi sur les droits d'auteur. Nous prions toute personne qui relève un écart à ces principes de bien vouloir en informer Alberta Education.

✓ Ce document est conforme à la nouvelle orthographe.

Table des matières

Chapitre 1 Différenciation pédagogique : Introduction 1

Partie 1 Différenciation de la planification et de l'enseignement

Chapitre 2 Planification intentionnelle 13

Chapitre 3 Établissement des profils d'apprenants 25

Chapitre 4 Différenciation de l'évaluation 49

Chapitre 5 Expériences d'apprentissage différenciées 69

Chapitre 6 Mise à profit de la technologie 95

Chapitre 7 Une approche impliquant toute l'école 115

Partie 2 Différents apprenants

Chapitre 8 Élèves ayant une incapacité 125

Chapitre 9 Le contexte particulier de l'anglais langue seconde et de la francisation 157

Chapitre 10 Élèves doués 193

Partie 3 Différents contextes d'apprentissage

Chapitre 11 Français 215

Chapitre 12 Mathématiques 235

Chapitre 13 Sciences 255

Chapitre 14 Études sociales 271

Bibliographie 283

Ressources publiées par Alberta Education qui appuient la différenciation 299

Différenciation pédagogique : Introduction

1

Contenu du chapitre

Finalité et contenu de cette ressource
Avantages de la différenciation pédagogique
Principaux éléments de la différenciation pédagogique
- Connaitre vos élèves
- Comprendre le programme d'études
- Offrir différents parcours d'apprentissage
- Partager les responsabilités avec les élèves
- Adopter une approche souple et réflexive

Liens avec d'autres théories et pratiques d'enseignement
- Recherche sur le cerveau
- Intelligences multiples
- Taxonomie des habiletés cognitives de Bloom
- Conception universelle de l'apprentissage

« La différenciation pédagogique offre la possibilité de créer un milieu d'apprentissage qui permet de maximiser cet apprentissage et d'augmenter les chances de réussite pour TOUS les élèves, peu importe leur niveau d'habileté ou leur base de connaissances. » [traduction libre]
– McQuarrie, McRae et Stack-Cutler, Differentiated Instruction: Provincial Research Review

La différenciation pédagogique constitue une philosophie et une approche pédagogique dans le cadre desquelles les enseignants et les communautés scolaires s'emploient activement à favoriser l'apprentissage de tous les élèves au moyen d'une évaluation stratégique, d'une planification réfléchie, de même que d'un enseignement souple et ciblé. Selon Carol Ann Tomlinson, une des premières à défendre cette démarche, « la différenciation pédagogique signifie la réorganisation de ce qui se passe en classe afin que les élèves aient plusieurs options pour assimiler l'information, comprendre les idées et exprimer ce qu'ils ont appris » [traduction libre].

Dans une certaine mesure, la plupart des enseignants intègrent naturellement des éléments de la différenciation pédagogique dans les activités quotidiennes de leur classe. Chaque fois que vous utilisez un prétest pour vous aider à planifier une activité d'apprentissage, que vous présentez de l'information de différentes façons ou que vous offrez des choix de formats pour un projet final, vous tenez compte de la principale notion de la différenciation pédagogique, soit que tous les élèves sont capables d'apprendre, à la manière qui leur convient et au rythme qui leur est propre. En d'autres mots, s'engager dans un enseignement plus différencié ne signifie pas faire table rase des pratiques antérieures, mais plutôt construire sur la base des meilleures pratiques d'enseignement actuelles, d'une manière explicite, intentionnelle, ciblée et systématique.

Finalité et contenu de cette ressource

La présente ressource est une synthèse de recherches courantes, de même qu'une introduction à la théorie et à la pratique de la différenciation pédagogique dans le contexte du système d'éducation de l'Alberta. La ressource se divise en trois parties.

La Partie 1 offre des renseignements généraux et des stratégies se rapportant à la différenciation pédagogique, incluant la raison et la façon, le pourquoi et le comment:

- utiliser un processus de planification réfléchi;
- établir des profils d'apprenants;
- évaluer les besoins et les progrès des élèves;
- créer des expériences d'apprentissage différenciées;

- mettre à profit la technologie pour appuyer la différenciation;
- développer un appui du milieu scolaire.

La Partie 2 propose des idées pour la différenciation de l'apprentissage et de la différenciation pédagogique pour des groupes particuliers d'élèves, incluant les élèves qui apprennent l'anglais comme langue seconde, ceux qui suivent des cours de francisation, ceux qui ont des besoins spéciaux en éducation et ceux qui sont doués. Bien que ces élèves profiteront des mêmes stratégies et processus utilisés afin de différencier l'enseignement pour d'autres élèves dans la classe, la planification d'un enseignement efficace pour répondre à leurs besoins nécessite un examen plus approfondi.

La Partie 3 propose des idées et des stratégies pratiques et spécifiques du programme d'études relativement à l'apprentissage et à la différenciation pédagogiques des quatre matières de base suivantes :

- français;
- mathématiques;
- études sociales;
- sciences.

Avantages de la différenciation pédagogique

Les classes d'aujourd'hui sont de plus en plus diversifiées. Les élèves proviennent de milieux différents et ont des intérêts, des préférences, des forces et des besoins d'apprentissage variés. La différenciation pédagogique permet aux enseignants de rejoindre *tous* les élèves et peut particulièrement favoriser la réussite des apprenants suivants :

- élèves ayant une incapacité (dans le cadre d'un plan de programme personnalisé ou en plus de celui-ci);
- élèves apprenant l'anglais;
- élèves doués;
- élèves qui risquent d'abandonner l'école avant d'avoir terminé leurs études.

Parallèlement, les recherches récentes menées par PARSA (Programme d'amélioration du rendement scolaire en Alberta) indiquent que bon nombre des stratégies utilisées pour différencier l'enseignement destiné aux élèves ayant une incapacité étaient également efficaces au sein de la population étudiante générale, indépendamment du niveau scolaire et du programme d'études. On a également noté dans plusieurs projets un effet d'entrainement, c'est-à-dire que des gains réalisés dans une discipline spécifique ont eu des répercussions positives dans tous les domaines d'apprentissage, et que tous les élèves (pas seulement le groupe cible) ont tiré profit des stratégies de différenciation.

Une des parties importantes de la différenciation pédagogique permet de reconnaitre que les besoins en éducation ne sont pas simplement « réguliers » ou « spéciaux ». N'importe quel jour, dans toute discipline, pour tout type d'activité, *différents* élèves peuvent avoir de la difficulté à participer à des activités, à acquérir de nouvelles compétences ou à apprendre de nouveaux concepts. La différenciation pédagogique offre de multiples parcours d'apprentissage afin que chaque élève participe et réussisse tout au long de l'année scolaire.

Une différenciation pédagogique efficace aide également les élèves à comprendre ce qu'ils doivent apprendre, à évaluer leurs propres progrès, et à exprimer clairement leurs forces, leurs difficultés et leurs intérêts liés à l'apprentissage. Le fait de commencer là où les élèves sont rendus, d'offrir des choix significatifs et de créer des possibilités pour les élèves afin qu'ils démontrent leurs intérêts et leurs habiletés permet de renforcer leur motivation, leur confiance en soi et leur volonté d'assumer leur responsabilité relativement à leur apprentissage.

Principaux éléments de la différenciation pédagogique

Lorsqu'elle est entreprise efficacement, la différenciation pédagogique fait partie intégrante de la planification et de la pratique quotidiennes de l'enseignement. La différenciation pédagogique est tissée tout au long de la journée d'école pour tous les élèves et elle est intégrée dans l'aménagement des locaux, dans les types de ressources d'apprentissage utilisés, dans la planification et la prestation de l'enseignement, de même que dans l'évaluation de l'apprentissage.

La différenciation pédagogique variera en fonction des différents milieux et contextes d'apprentissage, selon les élèves, l'enseignant ou le programme d'études. Dans tous les contextes, cependant, une différenciation pédagogique efficace comprend ce qui suit :

- Connaitre vos élèves;
- Comprendre le programme d'études;
- Offrir différents parcours d'apprentissage;
- Partager les responsabilités avec les élèves;
- Adopter une approche souple et réflexive.

Connaitre vos élèves

La différenciation pédagogique commence par une connaissance approfondie de vos élèves, à la fois en tant qu'apprenants individuels et en tant que groupe d'apprenants. Il est important de créer volontairement des occasions d'acquérir des connaissances au sujet des forces, des besoins, des intérêts, des préférences et des façons d'apprendre des élèves.

Il est également important de connaitre les antécédents culturels et linguistiques des élèves. Ceux-ci ont une incidence importante sur la façon dont les élèves perçoivent les autres ou interagissent entre eux, sur la façon dont ils ont tendance à traiter et utiliser l'information et sur ce que pourraient être leurs attentes vis-à-vis de l'école et de l'apprentissage.

Les profils d'apprenants, les inventaires d'intérêts et les évaluations continues formelles et informelles peuvent tous fournir des renseignements essentiels à la planification de l'enseignement, qui vont au-delà des besoins généraux des élèves et qui permettront de traiter des besoins spécifiques et reconnus de vos élèves. Tout au long du cycle d'enseignement, poursuivez l'étude systématique des traits de caractère des élèves afin de comprendre ce que chacun d'entre eux apporte à sa tâche à accomplir et ce dont l'élève a besoin pour réussir. Pour mieux comprendre les stratégies et les outils que vous pouvez utiliser pour connaitre vos élèves, consultez le Chapitre 3, intitulé *Établissement des profils d'apprenants,* et le Chapitre 4, intitulé *Différenciation de l'évaluation.*

Comprendre le programme d'études

La différenciation pédagogique est fondée sur le fait de reconnaitre que les élèves apprennent à des rythmes différents et de façons variées. Pour que les activités et les évaluations soient utiles et justes, elles doivent parfois être variées pour s'adresser à différents élèves. Parallèlement, dans le contexte de l'Alberta, on s'attend à ce que tous les élèves parviennent à atteindre des résultats liés au programme d'études. Une différenciation pédagogique efficace soutient et renforce ce programme d'études de qualité; elle ne le remplace pas. La première étape consiste à bien comprendre le programme d'études provincial avec lequel vous travaillez. Vous pourrez, par la suite, commencer à déterminer des façons d'aider tous les élèves à atteindre des résultats d'apprentissage en vous posant des questions telles que celles-ci :

- Quelles sont les grandes idées contenues dans ce programme d'études?
- Quelles sont les implications de ces résultats d'apprentissage sur l'apprentissage et sur le développement de l'élève?
- Quelles habiletés et quels processus sont essentiels à l'atteinte de ces résultats d'apprentissage?
- Quelles sont les séquences logiques d'enseignement nécessaires pour atteindre ces résultats? À quels moments les élèves auront-ils besoin d'aide?
- De quelle façon ces résultats se rapporteront-ils aux différentes expériences et aux différents vécus des élèves?
- Qu'est-ce qui motivera et fera participer les élèves?
- Comment puis-je aider chaque élève à développer son propre plan de compréhension et d'habiletés se rapportant à ces résultats?

Pour obtenir plus de renseignements portant sur la planification intentionnelle dans le contexte de l'Alberta, consultez le Chapitre 2, intitulé *Planification*

intentionnelle, de même que les chapitres pertinents liés à ce domaine à la Partie 3 de la présente ressource : *Différents contextes d'apprentissage*.

Offrir différents parcours d'apprentissage

La différenciation est fondée sur la connaissance et l'utilisation de méthodes pédagogiques variées qui permettent aux élèves d'apprendre et d'exercer leurs connaissances de multiples façons. Par exemple, celles-ci peuvent porter sur l'enseignement destiné à diverses intelligences ou faisant appel à différents styles d'apprentissage, ou même se rapportant à une variété d'intérêts durant une unité d'apprentissage, une étape scolaire ou un cours. Vous pouvez traiter des niveaux différents de réceptivité et de capacité en développant une ouverture, en proposant des choix, de même qu'en établissant la possibilité de fournir des réponses simples ou complexes lors d'activités. De cette manière, non seulement vous créez des occasions pour les élèves d'exercer leurs connaissances de différentes façons, mais vous faites également en sorte que les élèves ayant différents niveaux de réceptivité et de capacité puissent répondre. Le fait d'offrir une plus grande variété d'activités stimulantes, intéressantes et liées au programme d'études permet d'avoir une meilleure chance de rejoindre un plus grand nombre d'élèves.

Les élèves doivent également avoir la chance de travailler dans divers contextes, y compris individuellement, avec un partenaire ou en petits groupes, en plus grands groupes et avec toute la classe. La façon dont ces groupes sont organisés et leur contexte constitue un élément essentiel de la différenciation pédagogique. Les groupes d'apprentissage devraient changer au cours de la journée et de l'année, et devraient être fondés sur divers facteurs incluant les intérêts des élèves, les préférences en matière d'apprentissage, les antécédents, le niveau scolaire, le niveau de réceptivité ou les besoins en matière d'apprentissage.

Pour obtenir de plus amples renseignements sur la différenciation des expériences d'apprentissage en offrant variété, choix et groupes variés, consultez le Chapitre 5, intitulé *Expériences d'apprentissage différenciées*.

Partager les responsabilités avec les élèves

Un des buts les plus importants de l'éducation est de transférer graduellement les responsabilités reliées à l'apprentissage aux élèves afin qu'ils deviennent des personnes capables et motivées, cherchant à élargir leurs connaissances. Dans la différenciation pédagogique, les enseignants travaillent activement à atteindre cet objectif en effectuant ce qui suit :

- organiser l'enseignement pour que tous les élèves puissent réussir;
- se fonder sur les intérêts et les habiletés des élèves afin d'augmenter la motivation;
- offrir aux élèves la possibilité de choix appropriés et d'apprentissage autonome;

- aider les élèves à élaborer un répertoire personnalisé de stratégies, afin de structurer l'information, de comprendre les idées, de communiquer clairement, de même que de conserver et de récupérer des renseignements, des concepts et des idées;
- donner fréquemment la chance aux élèves de se fixer des objectifs, de réfléchir à leur propre apprentissage et de développer des habiletés de monitorage de soi et d'autoévaluation.

La nature de la participation des élèves, de même que le degré d'indépendance varieront en fonction de l'âge et du niveau de développement des élèves, et des exigences du programme d'études.

Adopter une approche souple et réflexive

Pour mettre cette philosophie en pratique, une planification proactive est nécessaire, dans laquelle les enseignants déterminent, dès le début, les multiples avenues permettant aux élèves de réussir. Parallèlement, il est important de planifier en faisant preuve de souplesse. Cette souplesse, en ce qui concerne la programmation et l'attitude, vous permettra de répondre le plus adéquatement possible, lorsque les élèves développeront de nouveaux intérêts ou des besoins se rapportant à un sujet ou à un concept d'étude.

Dans la différenciation pédagogique, l'évaluation continue des élèves permet de diriger et d'élargir l'enseignement, et vous aide à recentrer continuellement vos efforts. Au même titre que l'évaluation continue, la différenciation pédagogique exige que les enseignants examinent systématiquement leurs pratiques pédagogiques et utilisent cette information afin de s'améliorer. Prenez en considération l'autoanalyse suivante :

Est-ce que ma démarche pédagogique me permet de faire ce qui suit :

1. Utiliser des stratégies d'évaluation au début du scénario d'enseignement, afin de déterminer ce que savent ou comprennent déjà les élèves?
   ❒ Oui ❒ Pas encore

2. Utiliser des approches d'enseignement variées, y compris la discussion, la démonstration, la lecture dirigée et les activités de découverte?
   ❒ Oui ❒ Pas encore

3. Mettre l'accent sur la pensée critique et la créativité, de même que sur l'application de l'apprentissage?
   ❒ Oui ❒ Pas encore

4. Utiliser des groupes d'enseignement variés, incluant une participation avec la classe entière, en petits groupes, avec un coéquipier et individuelle?
   ❒ Oui ❒ Pas encore

5. Donner l'occasion aux élèves de choisir des activités à partir de leurs intérêts et de leurs préférences?
   ❒ Oui ❒ Pas encore

6. Donner la possibilité de procéder à une exploration indépendante ou par découverte guidée de nouvelles habiletés et de nouveaux concepts?
   ❒ Oui ❒ Pas encore

7. Intégrer des stratégies d'évaluation continue afin de vérifier l'apprentissage et la compréhension des élèves tout au long du scénario d'enseignement?
   ❒ Oui ❒ Pas encore

8. Tenir compte des différences, en permettant aux élèves de présenter des produits variés?
   ❒ Oui ❒ Pas encore

9. Utiliser, lors des situations de consolidation, des stratégies d'enseignement différentes de celles utilisées pour enseigner les habiletés et les concepts la première fois?
   ❒ Oui ❒ Pas encore

10. M'assurer que les situations de consolidation requièrent une capacité de raisonnement supérieure, tout en permettant de renforcer les habiletés de base et le contenu?
    ❒ Oui ❒ Pas encore

11. Offrir des situations d'enrichissement qui encouragent la pensée critique ou la créativité, de même que le développement de nouvelles idées, opinions et perspectives?
    ❒ Oui ❒ Pas encore

12. Offrir des scénarios d'apprentissage et des méthodes de consignation des apprentissages qui permettront à l'élève d'établir des liens entre les apprentissages en cours et ceux déjà acquis?
    ❒ Oui ❒ Pas encore

Liens avec d'autres théories et pratiques d'enseignement

La différenciation est une compilation de plusieurs théories et pratiques. Elle est fondée sur la compréhension d'une pédagogie et de théories efficaces de l'apprentissage, incluant des recherches en cours, de même que des pratiques exemplaires dans les domaines de l'apprentissage compatible avec le cerveau, des intelligences multiples, de la taxonomie des habiletés cognitives de Bloom et de la conception universelle.

Recherche sur le cerveau

Au cours des 30 dernières années, les nouvelles technologies ont donné lieu à une augmentation spectaculaire du nombre d'informations disponibles sur le cerveau, que les éducateurs et les enseignants utilisent pour soutenir leur pratique d'enseignement. Politano et Paquin (2000) exposent les grandes lignes de neuf facteurs servant à la création d'un enseignement compatible avec le cerveau et de milieux d'apprentissage dans une classe différenciée.

- *Caractère unique de l'apprenant* – Pour participer pleinement dans leur milieu de vie qu'est la classe, les élèves doivent avoir la possibilité de découvrir leurs forces et leurs besoins uniques en tant qu'apprenants et membres de la communauté. Ils doivent également avoir des choix quant à la manière de structurer leur pensée et de se représenter leur apprentissage. Ce choix et cette variété permettent aux élèves d'adopter une méthode de travail qui convient mieux à leur style d'apprentissage, à leur stade de développement et à leur personnalité.
- *L'évaluation* – L'approche différenciée se sert de l'évaluation en classe pour découvrir ce que les élèves connaissent et ce qu'ils doivent apprendre, ce qui permet de motiver l'enseignement. L'évaluation est plus authentique quand l'apprentissage est démontré dans le contexte de la classe avec des tâches et que des travaux réels reflètent de près le travail déjà fait en classe.
- *Les émotions* – Les émotions influencent grandement l'apprentissage, l'attention, la mémoire, la santé et le bienêtre en général. Des activités d'apprentissage, telles que raconter des histoires, chanter, pratiquer l'art humoristique ou l'art dramatique, aident à faire participer les élèves sur le plan émotif. Les élèves tirent également profit des approches qui les aident à prendre davantage conscience de leurs états émotifs et à préciser des stratégies pour gérer et exprimer leurs émotions.
- *Le sens* – L'être humain essaie toujours de donner un sens aux informations qu'il reçoit. Les enseignants peuvent aider les élèves à trouver un sens en leur donnant des occasions d'explorer la perspective d'ensemble des concepts et des problèmes, et d'établir des liens entre ce qu'ils apprennent et la manière dont ils vivent.
- *Les trajets multiples* – Nous essayons d'établir sans cesse de nouvelles connexions entre les idées et les expériences, ce qui nous permet de comprendre et de retenir la matière. La présentation de l'information aux élèves par l'entremise d'expériences riches, multidimensionnelles et sensorielles variées encourage les élèves à établir ces connexions dans leur cerveau.
- *L'activité physique* – L'activité physique insérée dans l'enseignement aide à motiver les élèves et à leur donner de l'énergie. Les jeux de rôles, les jeux coopératifs et les projets de service et d'apprentissage, tous des outils de la différenciation pédagogique, ont un potentiel de formation permettant d'aider le cerveau à apprendre de façon plus efficace et efficiente. Des activités, telles que la danse et le mouvement dramatique, peuvent également aider les apprenants à traiter et à représenter les concepts abstraits.

- *La mémoire* – La mémoire joue un rôle important dans l'apprentissage. Les enseignants peuvent mettre en pratique plusieurs stratégies, dans le cadre d'une approche de différenciation pédagogique, qui permettra d'aider les élèves à développer leur mémoire, notamment en faisant des jeux de rôles, en rédigeant un journal de réflexion et en racontant des histoires.
- *Les cycles et les rythmes* – Le rythme corporel et les cycles d'énergie variés d'un élève ont une incidence sur le fonctionnement du cerveau. En donnant aux élèves des choix et une variété d'activités à réaliser, dans la mesure du possible, les enseignants créent un climat d'apprentissage des plus productifs pour l'ensemble de ceux-ci.
- *La sécurité* – La réaction de lutte ou de fuite est un phénomène bien documenté dans la recherche sur le cerveau. Un climat de classe sécuritaire et favorable est essentiel pour faire participer les élèves au processus d'apprentissage. Les enseignants doivent observer les élèves dans la classe pour cerner les facteurs de stress communs qui nuisent à l'apprentissage, puis travailler de façon proactive avec eux afin de minimiser et de mieux gérer les effets de ces agents stressants.

Intelligences multiples

Une des approches de la différenciation pédagogique fait appel à une panoplie de programmes d'études et de stratégies d'enseignement pour répondre à la diversité des élèves et à leurs différents besoins en matière d'apprentissage. Le concept des intelligences multiples, élaboré par Howard Gardner au début des années 1990, offre un encadrement souple pour la planification de la différenciation. Gardner distingue huit formes d'intelligence de base qui pourraient fournir des parcours possibles d'apprentissage. Les voici :

- Intelligence linguistique (ou habileté avec les mots);
- Intelligence logicomathématique (ou habileté avec les chiffres);
- Intelligence interpersonnelle (ou habileté en relations publiques);
- Intelligence intrapersonnelle (ou capacité d'autoréflexion);
- Intelligence spatiale (ou habileté visuelle);
- Intelligence musicale (ou aptitude musicale);
- Intelligence kinesthésique (ou habileté corporelle);
- Intelligence naturaliste (ou connaissance de la nature).

La planification intentionnelle visant à faire participer le plus grand nombre d'intelligences possible tout au long de la journée d'école permettra de s'assurer qu'un plus grand nombre d'élèves auront davantage d'occasions d'apprendre.

Taxonomie des habiletés cognitives de Bloom

La taxonomie de Bloom fournit un autre cadre utile pour la planification de la différenciation pédagogique.

La taxonomie de Bloom est une hiérarchie composée de six capacités cognitives, notamment :

- la connaissance (capacité à se rappeler l'information ou à la reconnaitre de mémoire);
- la compréhension (démontrer une compréhension de base; p. ex., reformulation);
- l'application (capacité à recourir à l'apprentissage ou à l'information dans de nouvelles situations; p. ex., construire un modèle);
- l'analyse (comprendre comment les parties se rapportent au tout; p. ex., trouver des solutions à un problème);
- la synthèse (allier des parties pour donner lieu à un nouvel ensemble; p. ex., invention);
- l'évaluation (juger de la valeur de quelque chose; p. ex., processus décisionnel).

La différenciation comprend des prises de décisions qui concernent les capacités cognitives nécessaires à l'accomplissement d'une tâche particulière par différents élèves.

Le temps consacré à chaque niveau par les élèves peut varier en fonction de leur maturité scolaire et de la tâche à accomplir. Par exemple, certains élèves auront besoin de plus de temps pour apprendre de nouvelles habiletés et les mettre en pratique dans divers contextes. Cependant, ces élèves ont tout de même besoin de plusieurs occasions pour utiliser leur créativité et leurs capacités de raisonnement supérieures. Finalement, tous les élèves ont besoin d'avoir l'occasion d'explorer et d'appliquer différentes capacités cognitives à tous les niveaux de la taxonomie.

Conception universelle de l'apprentissage

La conception universelle de l'apprentissage (CUA) est une démarche pédagogique qui vise à améliorer l'accès à l'apprentissage pour tous les élèves en réduisant les obstacles physiques, cognitifs, intellectuels, organisationnels et autres. La CUA décrit trois grands principes servant à guider la sélection et le développement des milieux, des ressources et des activités d'apprentissage qui appuient les différences individuelles d'apprentissage :

- *multiples moyens de représentation :* pour permettre aux apprenants d'acquérir des renseignements et des connaissances sous diverses formes;
- *multiples modes d'expression :* pour fournir aux apprenants différentes manières de démontrer leur savoir;
- *diverses façons d'encouragement à la participation :* pour exploiter les champs d'intérêt des apprenants, les stimuler de manière appropriée et les inciter à apprendre.

La CUA est fondée sur la notion de conception universelle en architecture qui propose que la conception utilisée pour répondre aux besoins divergents d'une clientèle particulière puisse également servir aux besoins d'autres personnes. La rampe d'accès d'un trottoir en est un bon exemple : bien que celle-ci ait été créée au départ pour permettre aux utilisateurs de fauteuil roulant de se déplacer plus facilement de la rue au trottoir ou l'inverse, cela a eu pour conséquence imprévue de faciliter le déplacement du trottoir à la rue d'autres personnes, incluant les personnes utilisant une poussette, les cyclistes et les personnes transportant des paniers d'épicerie.

De même, des pédagogues se sont rendu compte que bon nombre de stratégies et de matériel d'enseignement conçus au départ pour des élèves ayant des besoins particuliers en matière d'apprentissage peuvent souvent être utiles à tous les élèves. Par exemple, l'utilisation d'images servant à aider des élèves apprenant une autre langue ou des élèves malentendants permettra également d'aider tous les élèves qui apprennent mieux visuellement.

Les principes de la conception universelle de l'apprentissage se superposent à l'approche de différenciation pédagogique et la complètent. La plupart des applications des principes de la CUA se fondent sur l'utilisation de la technologie pour rendre les ressources et les milieux d'apprentissage plus flexibles. Dans le cadre de cette approche combinée, la classe est conçue de façon à être inclusive. Tous les élèves ont accès à l'apprentissage parce que les enseignants :

- supposent que les élèves de leur classe auront divers besoins en matière d'apprentissage et planifient à l'avance pour être en mesure de répondre à tous les besoins des élèves;
- s'assurent que le matériel et les activités d'apprentissage sont disponibles dans divers formats et offrent différentes options;
- travaillent délibérément et de façon proactive afin d'éliminer les obstacles présents dans le milieu physique, la documentation et les activités d'apprentissage;
- conservent des attentes élevées et appropriées pour tous les apprenants.

Pour obtenir de plus amples renseignements au sujet de la conception universelle de l'apprentissage, visitez le site Web de CAST à l'adresse : http://www.cast.org. (Site en anglais)

Planification intentionnelle

2

Contenu du chapitre

Examiner les modèles de planification
Connaitre chaque élève dans la classe
Déterminer les apprentissages essentiels
Développer les apprentissages essentiels pour en faire des questions essentielles
    Échafaudage des apprentissages essentiels
Diviser les questions essentielles en questions d'unité
Déterminer les tâches liées à l'évaluation
Planifier des expériences d'apprentissage différenciées

« Une bonne planification permet de prendre de bonnes décisions. » [traduction libre]
– Lester R. Bittel, dans *The Nine Master Keys of Management*

La différenciation pédagogique est axée sur la diversité et sur la flexibilité; deux caractéristiques qui peuvent facilement devenir des enjeux clés pour un enseignant. Cependant, la différenciation pédagogique peut devenir à la fois efficace et gérable, au moyen de processus de planification actifs et stratégiques.

La différenciation pédagogique comprend la prise en compte non seulement des éléments généralement reconnus que sont le contenu, le processus et le produit, mais aussi de la façon dont ces éléments se croisent avec les programmes d'études, et avec les expériences et les contextes personnels, les habiletés et les capacités des élèves.

En Alberta, le point de départ de toute différenciation doit être une solide compréhension des programmes d'études provinciaux, suivie d'une délibération à propos de la question suivante : « Que dois-je faire pour rendre ces résultats d'apprentissage accessibles à chaque élève? »

Au moyen de ce processus de planification, vous aurez la possibilité, d'une part, de réfléchir à vos convictions fondamentales concernant l'apprentissage et votre rôle en ce qui a trait à la création de milieux d'apprentissage efficaces et fructueux et, d'autre part, d'agir selon ces convictions. On peut commencer la planification d'une différenciation pédagogique en analysant les questions suivantes :

- Quelles sont vos idées quant aux besoins individuels des élèves?
- Qu'apprenez-vous de vos élèves?
- Quel éventail de capacités, d'intérêts et d'aptitudes décelez-vous chez les élèves auxquels vous avez enseigné?
- Quelles langues parlent-ils et quels antécédents culturels possèdent-ils?
- Quelle gamme d'habiletés, de concepts, de valeurs et d'attitudes est illustrée par le programme d'études?
- Quels sont vos intérêts, vos capacités et vos aptitudes à titre d'enseignant? Comment ces derniers sont-ils reliés à vos élèves et au programme d'études?

Examiner les modèles de planification

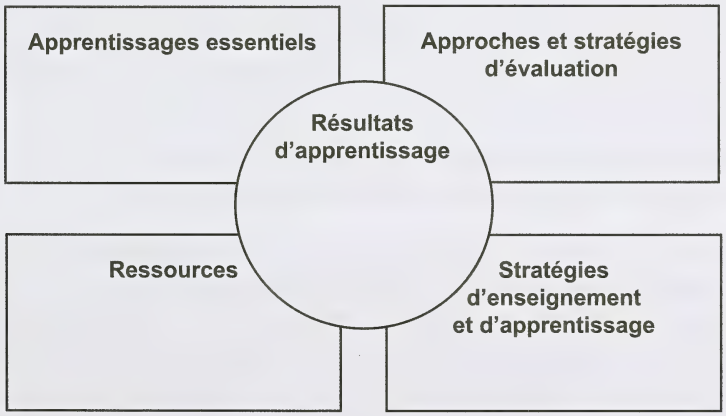
Un nombre croissant de modèles éducationnels et de démarches pédagogiques mettent l'accent sur la planification intentionnelle et sur la différenciation pédagogique. En prenant des décisions de planification sur la façon de pratiquer votre enseignement, examinez quelles seront les répercussions sur l'efficacité globale de l'enseignement et de l'apprentissage, et songez à la façon dont ces décisions permettront d'aborder les besoins individuels en matière d'apprentissage.

Une expérience d'apprentissage intentionnelle relie les attentes et les résultats relatifs au programme d'études à des contextes pertinents et enrichissants. Ces contextes sont créés lorsque les élèves ont la possibilité de faire ce qui suit :

- acquérir une compréhension approfondie et enrichissante du contenu;
- transférer cette compréhension à différents contextes;
- développer des habiletés et acquérir une compréhension par rapport aux processus essentiels;
- poser des questions qui sont pertinentes pour eux et mener des enquêtes;
- analyser des valeurs, des convictions et des attitudes et agir en fonction de celles-ci;
- créer des liens afin de bâtir leur propre sentiment évolutif de direction et d'identité.

Ces éléments permettant de créer un contexte significatif ne sont pas nouveaux; ils ont été à maintes reprises illustrés dans le cadre de la recherche, des théories et des approches pédagogiques. On les retrouve également de façon générale dans les programmes d'études et dans les documents destinés à ceux-ci.

La planification en vue de créer de tels contextes et de satisfaire les besoins individuels des élèves comprend des processus de réflexion et de conception intentionnelle. Une conception intentionnelle est une séquence enrichissante de possibilités d'apprentissage qui commence par des résultats d'apprentissage, regroupés et harmonisés avec les apprentissages essentiels, les approches d'évaluation, les ressources et les stratégies d'enseignement et d'apprentissage (voir le schéma ci-dessous). Cette harmonisation est indispensable à la planification intentionnelle.



Votre approche de planification devrait également tenir compte de ce qui suit :

- les niveaux de difficulté d'interprétation des résultats de programme d'études;
- la documentation, les ressources et les tâches nécessaires pour appuyer les divers intérêts et les diverses aptitudes et capacités de l'élève;
- l'échafaudage ou le soutien nécessaire pour faciliter l'apprentissage de l'élève;
- la façon d'inclure des approches variées en matière d'évaluation;
- les échéanciers.

Il est primordial de bien connaitre et comprendre le programme d'études avant de prendre des décisions concernant ce qui est à enseigner et la façon de le faire. Vous pouvez tout bonnement commencer par étudier les résultats du programme d'études de façon éclairée et réfléchie, tout en conservant comme préoccupation première l'intérêt des élèves. Songez ensuite à la question suivante : « Si tel est le but que je dois atteindre avec mes élèves, quelle est la façon la plus efficace d'y arriver? » Vous pouvez également prendre en considération des questions telles que les suivantes :

- Quelles sont les attentes globales de ce programme d'études?
- Quelle compréhension conceptuelle et quelles grandes idées sont mises en valeur dans le cadre de ces attentes globales?
- Quels sont les concepts organisationnels (p. ex., domaines, thèmes, sujets)?
- Quelles sont les attentes particulières en matière d'apprentissage dans le cadre de ce programme d'études? Quels concepts, habiletés, valeurs, attitudes et processus sont mis en valeur?
- Si les résultats d'apprentissage de ce programme d'études ne sont pas déjà structurés, quels concepts organisationnels peuvent être intégrés aux résultats?[1]
- Quelles connaissances et expériences, et quels intérêts préalables sont en corrélation avec ces attentes liées à l'apprentissage ou y sont rattachés?
- Qu'ont appris les élèves au cours des années précédentes? Que devraient-ils avoir appris après la présente année?
- Quelles sont les différences entre les élèves pour ce qui est des connaissances, de la compréhension, des expériences et des intérêts préalables?

Faites preuve de souplesse lorsque vous effectuez votre planification, en gardant la différenciation pédagogique à l'esprit. Le processus de planification devrait comprendre une évaluation continue, une réflexion et un ajustement, étant donné qu'il est centré sur la condition que les démarches pédagogiques devraient être variées et souples à la fois pour les enseignants et les élèves. Prenez également en compte qu'une mise en place réussie comprend une gamme de situations d'apprentissage, y compris les expériences individuelles, en petits groupes et en grands groupes. Cette gamme devrait être explicitement planifiée dans le cadre

1. Jusqu'ici, le texte est une adaptation de *Purposeful Planning* de Douglas Ramsay et Patricia Shields-Ramsay, Edmonton (AB), InPraxis Learning Systems, 2006, p. 1-7.

de la séquence d'apprentissage. Le processus de planification est donc cyclique et prend en compte les principaux éléments de la conception pédagogique à titre de « points de contrôle » qui devraient être revus et harmonisés de nouveau à mesure que la séquence pédagogique se déroule.

Connaitre chaque élève dans la classe

Connaitre chaque élève et interagir avec lui ou elle de façon individuelle est peut-être l'élément le plus fondamental de la différenciation. Les enseignants efficaces apprennent à connaitre leurs élèves au fil du temps. Cependant, dans une classe différenciée, vous *planifierez* des façons particulières d'en apprendre davantage sur vos élèves et d'utiliser les renseignements que vous recueillerez. Cela vous permet de passer d'une planification basée sur la façon dont les élèves *peuvent* être différents de façon générale à une méthode de planification plus proactive basée sur la façon dont vos élèves *sont* particulièrement différents. Les profils d'apprenants, dont nous discutons de façon approfondie au Chapitre 3, intitulé *Établissement des profils d'apprenants*, sont un outil précieux permettant de déceler et d'enregistrer les forces, les besoins, la réceptivité, les préférences en matière d'apprentissage et les intérêts des élèves.

Déterminer les apprentissages essentiels[2]

Les apprentissages essentiels sont les « grandes idées » du programme d'études. Ces « grandes idées » aident les élèves à relier des faits et des habiletés à des cadres conceptuels, de même qu'à des expériences antérieures. Elles encouragent les élèves à reconnaitre et à mettre en pratique des idées connues, et elles les aident à acquérir une compréhension approfondie en transférant ce qu'ils apprennent dans des contextes nouveaux et différents. Une approche de la planification, qui est basée sur les grandes idées d'un concept et sur les habiletés liées aux processus ou aux apprentissages essentiels, est plus efficacement différenciée que celle qui est basée sur des faits et des sujets spécifiques et étroits. Vos élèves et vous avez plus de flexibilité pour faire des choix et pour établir des liens enrichissants et pertinents pour l'apprenant. Les élèves ont plus de possibilités de remettre en question les concepts existants, de perfectionner leurs habiletés et d'établir leurs propres objectifs d'apprentissage.

La planification intentionnelle est centrée sur les apprentissages essentiels, incluant la connaissance et la compréhension, les habiletés et les processus, de même que les valeurs et les attitudes, qui sont exprimés clairement dans le cadre d'un programme d'études. Précisez des apprentissages essentiels qui sont étroitement liés au programme d'études en utilisant des regroupements de concepts, de mots, de termes et de processus récurrents pour illustrer des thèmes, concepts, idées, questions ou sujets généraux. Des apprentissages essentiels bien

2. Cette partie est une adaptation de *Purposeful Planning* de Douglas Ramsay et Patricia Shields-Ramsay, Edmonton (AB), InPraxis Learning Systems, 2006, p. 8 à 11.

harmonisés devraient offrir un grand nombre de possibilités pour établir des liens entre des disciplines ou à l'intérieur de celles-ci.

Développer les apprentissages essentiels pour en faire des questions essentielles[3]

Les questions essentielles constituent un élément de planification indispensable. Elles aident les élèves à se concentrer sur les aspects importants des apprentissages essentiels. Elles aident également à souligner que le questionnement continu est un élément primordial d'une unité. Ensemble, les apprentissages et les questions essentielles déterminent la compréhension et les processus que tous les élèves doivent atteindre et, ce faisant, constituent le point d'ancrage d'une unité.

Chaque question essentielle devrait remplir les conditions suivantes :

- être directement liée aux programmes d'études;
- contenir des concepts cruciaux et du vocabulaire ou des termes importants qui reviennent ponctuellement dans le programme d'études;
- être formulée de façon à ce que les élèves puissent la comprendre et l'utiliser;
- être formulée de façon à être ouverte (évitant ainsi les réponses « oui » ou « non »);
- faciliter la pensée critique en commençant par « Pourquoi... », « Comment... » ou « Dans quelle mesure... »;
- être formulée à différents niveaux de difficulté afin d'échafauder et de soutenir l'apprentissage de tous les élèves;
- fournir une séquence logique qui peut servir de repère lors de la création d'une unité d'enseignement.

Les questions essentielles sont développées à partir d'énoncés d'apprentissage essentiel et elles mettent l'accent sur des concepts et processus clés. Par exemple, à partir de l'énoncé d'apprentissage essentiel « Le fait de changer les conditions sociales et économiques peut influencer les habitudes de déplacement et de migration », on peut formuler la question essentielle « Pourquoi le fait de changer les conditions sociales et économiques entraine-t-il le déplacement et la migration? ». Les questions essentielles favorisent une analyse des problèmes et des enquêtes authentiques qui sont ouvertes et qui ont la possibilité d'inclure différentes perspectives et approches.

Voici d'autres exemples de questions essentielles :

- Pourquoi les communautés changent-elles au fil du temps?
- De quelle façon les changements entrainent-ils un courant migratoire?

3. Ibid.

- Pourquoi les changements sont-ils inévitables?
- Pourquoi les êtres vivants s'adaptent-ils en réaction à leur environnement?
- Comment les personnes peuvent-elles participer au processus décisionnel?

Ces types de questions favorisent une différenciation efficace, parce qu'elles illustrent généralement des questions liées au vécu qui sont récurrentes et authentiques, et qui offrent plus de possibilités de différencier le contenu, les processus et les produits.

La nature ouverte des questions essentielles permet à tous les apprenants de réfléchir et de répondre. La flexibilité de ces types de questions leur permet de faire des liens avec les cultures, la provenance et les expériences de vie des élèves. Elles peuvent également tenir compte d'un éventail de différences entre les élèves en matière de connaissances préalables, de niveaux d'habiletés, d'intérêts et de façons préférées de penser et d'apprendre.

Le modèle de planification conceptuelle élaboré par Erickson (2002) donne à penser que les énoncés et les questions liés à l'apprentissage essentiel devraient être échafaudés afin de représenter différents niveaux de complexité et de raffinement. Ce modèle suggère en outre un processus basé sur les questions « comment », « pourquoi » et « dans quelle mesure ».

Échafaudage des apprentissages essentiels[4]

Niveau 1 :
Toutes les cultures ont des célébrations.

De quelle façon les cultures célèbrent-elles les évènements spéciaux?

Niveau 2 :
Les célébrations expriment les traditions d'une culture.

Pourquoi les traditions sont-elles importantes pour les cultures?

Niveau 3 :
Les traditions illustrent les croyances, les valeurs et le patrimoine d'une culture.

Dans quelle mesure les célébrations et les traditions illustrent-elles les croyances et les valeurs d'une culture?

Vous pouvez également offrir aux élèves la possibilité de formuler leurs propres questions « comment », « pourquoi » et « dans quelle mesure » à différents niveaux.

4. Adaptation de *Concept-Based Curriculum and Instruction: Teaching Beyond the Facts* de H. Lynn Erickson, Thousand Oaks (CA), Corwin Press, Inc., 2002, p. 87.

Diviser les questions essentielles en questions d'unité[5]

Les questions d'unité sont une façon de fractionner les questions essentielles en parties plus ciblées. Elles peuvent être axées sur les aspects spécifiques de l'unité, comme ce qui suit :

- développer le vocabulaire;
- étudier les termes et les concepts;
- diriger les recherches.

Pour qu'elles soient plus utiles, les questions d'unité devraient :

- être formulées de façon à diriger la recherche et révéler les questions et les apprentissages essentiels de l'unité;
- être séquentielles pour aider au déroulement de l'unité.

Par exemple, les questions d'unité qui appuient la question essentielle « Pourquoi les changements sont-ils inévitables? » pourraient inclure celles-ci :

- À quel moment les changements se produisent-ils?
- De quelles façons les gens réagissent-ils aux changements?
- Quels sont les résultats visibles du changement?
- Quand les changements sont-ils bons?
- Quand les changements posent-ils des problèmes?
- Comment les changements aident-ils à résoudre des problèmes?

En appui de la différenciation, formulez des questions d'unité qui fournissent options et souplesse aux élèves qui ont des capacités, des intérêts et des antécédents différents. Classez par ordre ou échafaudez les questions afin de les adapter aux différents parcours d'apprentissage et permettez aux élèves d'effectuer des recherches sur ce qui serait le plus intéressant et pertinent relativement à leurs besoins en matière d'apprentissage.

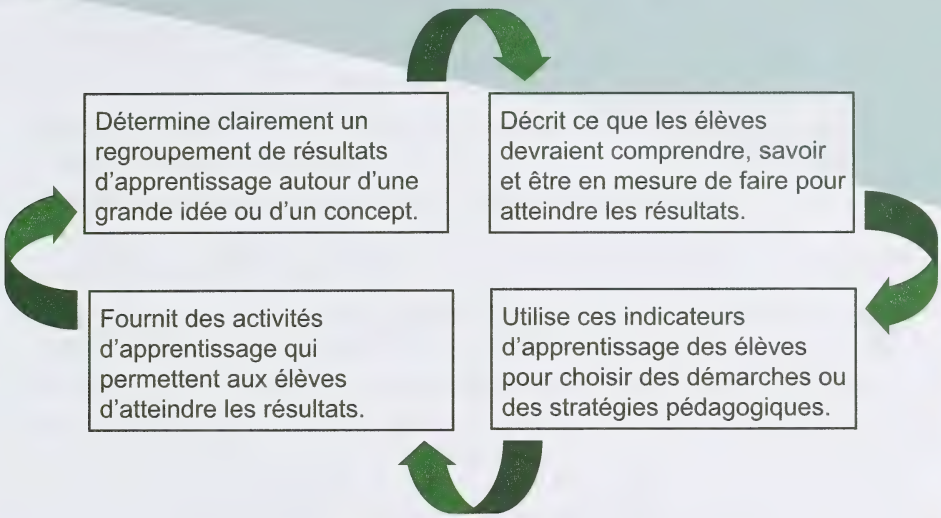
Déterminer les tâches liées à l'évaluation

Les évaluations initiales et continues sont un outil didactique primordial dans les classes différenciées. Tenir compte des évaluations dès le début de votre processus de planification vous aidera à prendre des décisions plus efficaces en ce qui a trait aux besoins de vos élèves en matière d'apprentissage.

Les apprentissages et les questions essentielles illustrent les attentes relatives aux accomplissements des élèves dans l'ensemble du programme d'études. Lorsque les résultats sont regroupés autour de ces grandes idées, ils servent de base pour exprimer les attentes, choisir les stratégies et développer des activités.

5. Cette partie est une adaptation de *Purposeful planning* de Douglas Ramsay et Patricia Shields-Ramsay, Edmonton (AB), InPraxis Learning Systems, 2006.

Les unités et les plans de leçon bien harmonisés renferment une série d'expériences d'apprentissage qui est conçue selon un processus (voir schéma ci-dessous).



Les évaluations peuvent être considérées comme étant les « flèches » dans le processus de planification. Dans une approche différenciée en matière de planification, l'évaluation prend en compte des questions qui centrent le processus de planification sur les élèves et établit l'orientation de l'unité :

- Que connaissent les élèves et que comprennent-ils à propos des apprentissages essentiels?
- Qu'ont-ils besoin d'apprendre?
- Qu'est-ce qui les aidera à apprendre?
- À quel point les élèves approfondissent-ils leur compréhension au cours de l'unité?
- Comment les élèves réagissent-ils aux processus utilisés dans l'unité?
- Quels outils d'évaluation seraient les meilleurs pour recueillir cette information?
- Comment les élèves participeront-ils au processus d'évaluation?
- Comment et quand les élèves s'évalueront-ils eux-mêmes?
- De quelles façons l'évaluation peut-elle être utilisée pour motiver et faire participer les élèves au processus d'apprentissage?

Planifiez une série d'activités d'évaluation qui permettra d'ouvrir l'unité, de diriger les élèves au cours de leurs expériences d'apprentissage et de mettre fin à l'unité. La dernière activité d'évaluation comprend généralement des projets culminants qui demandent que les élèves fassent la synthèse de leurs

connaissances et les mettent en pratique. Ces projets devraient être étroitement liés aux valeurs, aux attitudes, aux connaissances, à la compréhension, aux habiletés et aux processus de regroupements de l'apprentissage. Dans la planification différenciée, les activités d'évaluation devraient également permettre d'offrir différentes manières de démontrer l'apprentissage, de même que des options pour que les élèves fassent des choix.

Le Chapitre 4, intitulé *Différenciation de l'évaluation*, présente une étude approfondie de la différenciation de l'évaluation et de son rôle dans la planification pédagogique, dans l'apprentissage des élèves et dans une évaluation efficace.

Planifier des expériences d'apprentissage différenciées

Vous pouvez utiliser d'innombrables stratégies et activités pour créer des expériences d'apprentissage différenciées. Comment choisir celles qui sont appropriées pour votre classe? La planification d'un enseignement intentionnel a pour but de favoriser l'accomplissement optimal de l'élève. Les stratégies et les activités sont planifiées de façon à amener l'élève à atteindre les objectifs d'apprentissage que représentent les questions et les apprentissages essentiels, les regroupements de résultats et les tâches liées à l'évaluation. Dans une unité différenciée, les stratégies et les activités comprennent également des éléments tels que les suivants :

- options de regroupement variés;
- échafaudage de l'enseignement;
- choix;
- différents modes d'apprentissage;
- intérêts.

Lorsque vous sélectionnez des expériences d'apprentissage différenciées, les activités, les ressources et la documentation devraient :

- se concentrer sur les questions et les apprentissages essentiels;
- développer des possibilités pour que les élèves examinent les questions d'unité et les questions de recherche;
- établir des liens riches, convaincants et intéressants entre les concepts;
- permettre aux élèves de mettre en pratique ce qu'ils ont appris dans des contextes multiples;
- viser, appuyer et développer une capacité cognitive supérieure;
- constituer la base permettant aux élèves de mettre à l'essai et de remettre en question les généralisations, et d'élargir leur apprentissage pour inclure des contextes différents et nouveaux.

Les questions suivantes peuvent vous aider à sélectionner des expériences d'apprentissage :

- Quelles stratégies et pratiques pédagogiques s'harmonisent avec les questions et les apprentissages essentiels?
- De quelle façon le milieu d'apprentissage dans la classe appuie-t-il ces stratégies et ces pratiques pédagogiques?
- Quelles activités et tâches d'apprentissage motiveront et feront participer les élèves?
- Comment ces activités, ces tâches et cette documentation liées à l'apprentissage permettront-elles de développer des connaissances, des habiletés, des valeurs et des attitudes?
- Quels sont les rôles de l'enseignant et des élèves dans les différents contextes d'apprentissage tout au long de cette unité?
- De quels outils d'apprentissage les élèves auront-ils besoin tout au long de cette unité?

Établissement des profils d'apprenants

3

Contenu du chapitre

Qu'est-ce qu'un profil d'apprenant?
- Préférences et styles en matière d'apprentissage
- Types d'intelligences
- Influences fondées sur le sexe, la culture et la personnalité
- Intérêts

Collecte d'information pour les profils d'apprenants
- Répertoires
  - *Répertoires des préférences de l'apprenant*
  - *Répertoires de lecture*
  - *Répertoires sociaux*
  - *Répertoires des intérêts*
- Renseignements portant sur l'évaluation

Enregistrement des profils d'apprenants

Qu'est-ce qu'un profil de classe?
- Profil scolaire général
- Profil de classe propre à la matière ou à l'unité d'enseignement
- Profil de classe en littératie et en numératie

Utilisation des profils d'apprenants et des profils de classe

Établissement de votre propre profil d'apprenant

Outil 1 : 20 questions sur moi

Outil 2 : Répertoire des intérêts

Outil 3 : À propos de la lecture

Outil 4 : Ce que je pense de la lecture

Outil 5 : Les stratégies de lecture qui m'aident

Outil 6 : Inventaire des méthodes qui fonctionnent bien pour moi

Outil 7 : Inventaire de mes rapports avec les autres

Pour l'enseignant responsable de répondre aux besoins d'apprentissage de ses élèves, l'enseignement efficace commence par la compréhension de leurs besoins, que les élèves soient pris collectivement en tant que classe ou individuellement.

Une classe est une communauté d'apprenants où chacun a ses préférences, ses intérêts, ses forces, ses besoins et son potentiel particuliers en matière d'apprentissage. Planifier un enseignement qui permet de reconnaitre et de souligner ces différences signifie qu'il faut offrir à chaque élève la possibilité d'apprendre à sa façon pour que chacun arrive à réaliser tout son potentiel. Cela signifie qu'il faut choisir de façon réfléchie des stratégies, de la documentation et des appuis relatifs à l'apprentissage et à l'enseignement qui maximiseront les accomplissements des élèves. Les profils d'apprenants et les profils de classe servent de point de départ à cette planification.

Qu'est-ce qu'un profil d'apprenant?

Un profil d'apprenant décrit les façons qui permettent à un élève de mieux apprendre. Un profil d'apprenant détaillé comprend des renseignements portant sur les intérêts, les préférences et les styles en matière d'apprentissage de l'élève, de même que sur les différences relatives au sexe, à la culture et à la personnalité. Il peut également comprendre des renseignements portant sur les forces et les besoins d'un élève, de même que sur les types de soutien en matière d'apprentissage qui lui ont réussi par le passé. Un profil d'apprenant doit être dynamique, étant donné que les apprenants se développent et changent constamment.

Préférences et styles en matière d'apprentissage

Les préférences en matière d'apprentissage désignent généralement le milieu dans lequel un élève apprend le mieux. Cela peut comprendre une préférence pour ce qui suit :

- une classe silencieuse plutôt qu'une classe bruyante;
- une classe animée, contenant beaucoup de choses à regarder et à manipuler, plutôt qu'une classe vide offrant peu de distractions;
- une classe où l'on peut bouger plutôt qu'une classe où l'on doit rester assis à sa place;
- un horaire variable plutôt qu'un horaire fixe;
- une classe où il fait plutôt chaud ou une classe où il fait plutôt frais.

Les styles d'apprentissage désignent généralement la façon dont un élève utilise ses sens pour apprendre. Rita et Ken Dunn (1987) ont dégagé trois styles d'apprentissage sensoriels.

- **Apprenants auditifs** – aiment entendre les directives à haute voix, discuter de ce qu'ils apprennent, faire des jeux de vocabulaire, des casse-têtes, résoudre des énigmes, chanter, travailler en collaboration avec des partenaires, faire des récitations en chœur, enseigner aux autres pour clarifier les leçons, etc.
- **Apprenants visuels** – aiment faire des dessins pour illustrer les idées, utiliser des jeux et des casse-têtes, utiliser des indices visuels pour mémoriser, aller en excursion scolaire pour vivre une expérience, se servir de la visualisation pour voir les images dans leur tête, utiliser les graphiques et schémas conceptuels, utiliser les vidéos pour la révision, regarder des livres, observer les autres pour savoir quoi faire, etc.
- **Apprenants kinesthésiques** – aiment avoir la possibilité de bouger, de tracer et souligner, interpréter les concepts et les histoires, concevoir des modèles ou faire des expériences, écrire ou dessiner en écoutant, marcher en parlant, s'imaginer dans les situations, examiner et manipuler le matériel, etc.

Les styles de réflexion sont étroitement liés aux types d'apprentissage. Ceux-ci désignent généralement la façon dont un élève organise les renseignements et résout les problèmes. En se fondant sur les travaux de Gregorc (1982), Judith Dodge présente quatre styles généraux de réflexion.[1]

- **Penseurs concrets-non séquentiels** – sont créatifs, prêts à faire des sauts intuitifs, aiment la résolution de problèmes non structurée, aiment les choix, agissent de leur propre initiative, voient la situation dans son ensemble et non les détails.
- **Penseurs concrets séquentiels** – aiment l'ordre, aiment recevoir des instructions étape par étape, aiment apprendre à l'aide de matériel concret, remarquent les détails et s'en souviennent, travaillent dans les délais prescrits et aiment la structure.
- **Penseurs abstraits-non séquentiels** – sont dirigés par les émotions et les intérêts, cherchent des milieux qui sont actifs, animés et non structurés, aiment les discussions ouvertes et l'interaction avec les autres.
- **Penseurs abstraits séquentiels** – aiment le monde de la théorie et de l'abstraction, se concentrent sur la connaissance et les faits, se démarquent par les enquêtes et la recherche indépendantes, préfèrent habituellement travailler seuls pour prouver les choses eux-mêmes.

Les préférences et les styles en matière d'apprentissage se développent et changent au fil du temps, en fonction des expériences continues. Une préférence ou un style n'est pas meilleur qu'un autre. Ce qui importe est la concordance entre l'apprenant et la tâche ou le matériel d'apprentissage. La façon dont nous réagissons à différents styles et préférences peut varier selon les tâches et les situations. Par exemple, un apprenant peut préférer étudier seul à la maison, mais préférer travailler en compagnie d'un petit groupe d'étude dans la classe.

---

1. Adapté de Judith Dodge, *Differentiation in Action*, New York (NY), Scholastic Inc., 2005, p. 11.

Les gens peuvent également avoir différents degrés de préférences et de styles. Certains apprenants peuvent aussi passer facilement d'un type d'apprentissage à un autre, tandis que d'autres n'ont pas cette flexibilité.

Le profil de l'apprenant a pour but d'en apprendre le plus possible sur la façon dont une personne apprend. Le but n'est *pas* d'étiqueter les élèves comme étant certains types d'apprenants, mais bien de les aider à développer de multiples parcours. En exécutant une tâche nouvelle ou exigeante, les élèves seront plus sûrs d'eux et plus motivés s'ils peuvent travailler dans leurs domaines de force.

Les élèves doivent avoir souvent l'occasion de travailler dans leur style de réflexion et leur style sensoriel favoris. Parallèlement, il est également primordial de faire en sorte que les élèves aient des possibilités d'apprentissage qui les amènent au-delà de leurs préférences et leur permettent de développer un éventail d'aptitudes d'apprentissage plus large. Ceci les aidera à devenir des apprenants sûrs d'eux – qui peuvent mêmes surmonter les difficultés.

Types d'intelligences

L'analyse des différents types d'intelligences constitue un autre cadre permettant de réfléchir à la façon dont les gens apprennent. Une intelligence peut être définie comme étant une prédisposition basée sur le cerveau, permettant d'exceller dans un domaine particulier. Howard Gardner (1993) a distingué chez les gens huit intelligences en différentes combinaisons. Thomas Armstrong (1994) a trouvé des termes d'utilisation facile pour les élèves pour chaque type d'intelligence :

- intelligence verbolinguistique (ou habileté avec les mots);
- intelligence logicomathématique (ou habileté avec les chiffres);
- intelligence interpersonnelle (ou habileté en relations publiques);
- intelligence intrapersonnelle (ou capacité d'autoréflexion);
- intelligence spatiale (ou habileté visuelle);
- intelligence musicale rythmique (ou aptitude musicale);
- intelligence corporelle kinesthésique (ou habileté corporelle);
- intelligence naturaliste (ou connaissance de la nature).

Dans le même ordre d'idées, Robert Sternberg (1985) a dégagé trois intelligences qui, selon lui, existent en combinaisons et en forces variées chez les gens.

- **L'intelligence analytique** (ou intelligence scolaire) désigne le type d'intelligence vu le plus souvent dans le cadre scolaire.
- **L'intelligence pratique** (ou intelligence contextuelle) désigne le fait de voir comment et pourquoi les choses fonctionnent lorsque les gens les utilisent.
- **L'intelligence créative** (ou intelligence liée à la résolution de problèmes) désigne l'établissement de nouvelles connexions et la recherche de l'innovation.

Sternberg prétend que le fait de reconnaitre où se trouvent les forces de chaque élève et d'enseigner en fonction de ces forces, particulièrement lorsqu'on présente un nouveau concept, peut maximiser l'apprentissage de l'élève. Parallèlement, votre but devrait être de développer toutes les intelligences le plus possible chez tous les élèves afin qu'ils puissent réussir dans divers contextes.

Influences fondées sur le sexe, la culture et la personnalité

Les habitudes d'apprentissage peuvent être influencées par le sexe et la culture de l'élève, de même que par sa personnalité unique. Voici quelques-unes de ces influences :

- être expressif *ou* réservé pendant les interactions en classe;
- préférer la compétition *ou* la collaboration;
- préférer travailler seul *ou* en groupe;
- aborder l'apprentissage avec une façon de penser analytique, créative *ou* pratique;
- préférer l'apprentissage des parties au tout *ou* du tout aux parties;
- préférer un apprentissage contextuel et personnel *ou* un apprentissage discret et impersonnel;
- percevoir le temps comme étant fixe et rigide *ou* fluide et flexible;
- penser et agir de façon impulsive *ou* réfléchie;
- valoriser la créativité *ou* la conformité.

Intérêts

Les élèves sont plus motivés et ont plus tendance à participer lorsqu'ils apprennent quelque chose qui les intéresse. Les domaines d'intérêt contenus dans le profil de l'apprenant vous aident à tenir compte de ces intérêts de façon continue lors de la planification de l'enseignement afin de varier les projets, les thèmes et les exemples utilisés lorsque vous enseignez.

Collecte d'information pour les profils d'apprenants

Souvent, les élèves savent quelles façons d'apprendre sont les plus efficaces pour eux, et ce qui les empêche de réussir. Écouter ce que les élèves ont à dire au sujet de leur propre apprentissage peut être un très bon point de départ pour établir des profils d'apprenants. Les répertoires et les autres outils d'évaluation peuvent également vous fournir de précieux renseignements à inclure.

Répertoires

Prenez en considération les types de répertoires mentionnés ci-dessous. Vous trouverez des exemples de ces répertoires à la fin de ce chapitre. Des stratégies et des outils supplémentaires vous permettant de connaitre vos élèves se trouvent dans la ressource d'Alberta Education intitulée *Miser sur la réussite : Aider les élèves à faire la transition d'une année à l'autre* (2006) que vous pouvez

consulter à l'adresse suivante : http://education.alberta.ca//français/admin/speced/préscol/miserreussite.aspx.

Les répertoires des préférences de l'apprenant offrent aux élèves des possibilités permanentes de réfléchir à leurs préférences en matière d'apprentissage et d'en parler. Ces possibilités aident les élèves à développer la connaissance de soi, le vocabulaire et la confiance en soi leur permettant de vous dire ce qui leur convient le mieux. Voir l'outil numéro 6 à la fin du présent chapitre.

Chaque nouvelle unité d'études offre une occasion utile d'analyser les préférences des élèves en matière d'apprentissage. Par exemple, au début d'une unité portant sur la chimie en classe, vous pouvez demander aux élèves de classer les choix suivants, en se fondant sur leur façon préférée d'apprendre :

Pour moi, la meilleure façon d'apprendre la chimie en classe serait de faire ce qui suit (numéroter de 1 à 6) :

____ lire un livre sur la chimie;
____ rendre visite à un chimiste travaillant dans un laboratoire;
____ faire une recherche sur la chimie à l'école;
____ faire une recherche sur un chimiste célèbre;
____ créer une exposition sur la chimie à présenter à la classe;
____ chercher des exemples de chimie à la maison.

Les répertoires de lecture sont généralement distribués au début de l'année scolaire. Ils donnent la chance aux élèves de partager de l'information sur le genre de lecture qu'ils préfèrent, de même que sur la façon dont ils se perçoivent en tant que lecteurs. Utilisé de nouveau à la fin de l'année, un répertoire de lecture peut révéler combien les perceptions des élèves ont changé et peut générer de nouveaux renseignements à partager avec l'enseignant de la prochaine année. Voir les outils numéros 3, 4 et 5 à la fin du présent chapitre.

Les répertoires sociaux fournissent des renseignements précieux permettant d'évaluer l'aptitude sociale des élèves. Le fait de comprendre comment un élève s'entend avec les autres et fonctionne en groupe peut aider à la fois l'enseignant et l'élève. Voir l'outil numéro 7 à la fin du présent chapitre.

Les répertoires des intérêts, incluant les intérêts généraux, et les répertoires Qui je suis? devraient être étudiés au début de l'année scolaire. Ils vous donnent différents indices sur ce que les élèves aiment ou pas, sur leurs intérêts, leurs affinités et leur vie. Vous pouvez utiliser ces indices pour planifier des activités d'apprentissage qui motivent les élèves et leur donnent envie de participer. Voir l'outil numéro 1 à la fin du présent chapitre.

Renseignements portant sur l'évaluation

Les renseignements portant sur l'évaluation et les renseignements diagnostiques constituent une partie importante d'un profil d'apprenant. Vous pouvez recueillir ces renseignements à partir de diverses sources, dont les suivantes :

- dossiers scolaires cumulatifs;
- fiches de rapport;
- plan d'intervention personnalisé (PIP);
- tests de rendement;
- parents;
- enseignants précédents et autres professionnels qui ont eu des contacts avec l'élève.

Les renseignements portant sur les évaluations vous aident à effectuer votre planification selon le niveau de développement et les difficultés particulières de chaque élève.

Aider les élèves à déterminer et à comprendre la façon dont ils apprennent le mieux et la façon dont ils peuvent utiliser ces renseignements peut les aider à apprendre tout au long de leur vie.

Enregistrement des profils d'apprenants

Les renseignements portant sur les profils d'apprenants individuels peuvent être enregistrés dans différents formats. De nombreux enseignants trouvent qu'il est plus pratique d'utiliser des fiches signalétiques individuelles qu'on peut garder à portée de la main pour les consulter. Voici une façon d'organiser les renseignements figurant sur une fiche :

Intérêts livres sports – hockey, soccer musique	**Style de réflexion** penseur concret-non séquentiel	**Préférences d'apprenant et préférences sensorielles** touche-à-tout déplacement peu de distractions
	Caleb	
Intelligences pratique créative	**Autres** lecture individuelle et buts en communication	**Autres préférences** travail en équipe expressif

Qu'est-ce qu'un profil de classe?

Les renseignements recueillis sur chaque élève peuvent être réunis pour créer une image globale de la classe à titre de communauté d'apprenants. Un profil de classe distingue les forces et les difficultés de tous les élèves, en plus d'indiquer l'étape où chaque élève est rendu dans son apprentissage. Il constitue une ressource servant à la planification qui transmet énormément de renseignements essentiels d'un coup d'œil. C'est un document évolutif auquel on peut ajouter des renseignements et qui peut être révisé tout au long de l'année, en fonction de vos observations ou de tout autre renseignement que vous recevez.

Le profil de classe est établi au début de l'année ou du semestre scolaire. C'est un outil qui permet d'enregistrer et de résumer les renseignements recueillis grâce à un diagnostic. Il s'agit d'une évaluation qui précède l'enseignement et qui est effectuée au moyen de l'enseignement formatif pendant l'enseignement. Pour obtenir de plus amples renseignements portant sur l'évaluation, consultez le Chapitre 4, intitulé *Différenciation de l'évaluation*. Les profils de classe peuvent être organisés de différentes façons et vous aident à effectuer ce qui suit :

- rassembler, trier, classer et résumer des données sur la classe;
- déterminer les tendances relativement aux similitudes et aux différences parmi les élèves;
- planifier les évaluations et les différenciations pédagogiques;
- former des groupes variés;
- suivre les progrès des élèves en notant les résultats des évaluations continues;
- partager les renseignements entre éducateurs et parents.

Profil scolaire général

Un profil scolaire général pour une classe peut être compilé dans un diagramme pour consultation rapide. Ce type de profil permet de consulter d'un coup d'œil tous les renseignements courants sur les évaluations concernant chaque élève, les soutiens supplémentaires dont a besoin un élève ou qu'il reçoit et d'autres renseignements pertinents que vous ou l'école avez déterminés. Un profil scolaire général peut ressembler à ce qui suit :

Classe/Enseignant : Mme Cromwell	Niveau scolaire : 2e année	Année : 2005–2006	
Nom de l'élève	Joanne	Marc	Sunita
Niveau de lecture 1 – inférieur 2 – atteint 3 – supérieur	1	2	3
Niveau de mathématiques 1 – inférieur 2 – atteint 3 – supérieur	2	2	2
Plan d'intervention personnalisé (PIP) O/N	O	N	N
Soutien en classe	Rattrapage en lecture	Aucun	Aucun
Soutien parascolaire	Aucun	Aucun	Mentorat Grandes sœurs
Technologie	Traitement de texte spécialisé	Aucun	Aucun
Préférences en matière d'apprentissage	Aime le travail en équipe Réagit bien à la rétroaction	Aime le travail en équipe A besoin de bouger	Préfère le calme Facilement distraite
Social/émotif	Tenace Joviale Coopérative	Coopératif Travaillant Sûr de lui	Tenace Indépendante
Intérêts	Chevaux Soccer Natation	Soccer Hockey Programmes nature	Piano Dessin Chant

Profil de classe propre à la matière ou à l'unité d'enseignement

En utilisant les renseignements provenant des différents répertoires et des différentes évaluations et observations, vous pouvez créer des profils de classe spécifiques à une matière (p. ex., langue, mathématiques ou sciences) ou à une unité d'enseignement (p. ex., poésie, astronomie ou étude d'un roman).

Un profil de classe pour un cours de français pourrait ressembler à ceci :

Niveau scolaire : 9e année	Enseignant : Mme Benson	Matière : Français
Forces	**Difficultés**	**Préférences**
Amanda – large répertoire de stratégies de lecture **Marie** – comprend les liens entre les idées **Marco** – comprend l'utilisation de dispositifs littéraires **Emma** – vocabulaire étendu **James** – communique clairement les idées **Élizabeth** – fait des liens entre son vécu, le texte et le monde qui l'entoure **Marcel** – aime la poésie **Cara** – aime les défis **Jean** – aime parler de ce qu'il lit	**Suki** – commence à apprendre le français **Ben** – difficulté à s'exprimer et à comprendre **Fiona** – difficulté à dégager les idées principales **Nora** – difficulté à dégager les concepts-clés lorsqu'elle lit **Brianna** – impulsive lorsqu'elle répond **Oscar** – a besoin constamment d'encouragement **Josée** – se déconcentre souvent	**Rhiannon** – ouvrage documentaire **Stéphane** – tout ce qui touche à l'informatique **Garance** – aime écouter des livres audio

Profil de classe en littératie et en numératie

On peut établir un profil de classe centré sur la littératie et la numératie en utilisant un format de liste de vérification. Utilisez un système « atteint/pas encore » pour enregistrer l'information dans le profil, ou formulez une note plus descriptive pour chaque élève. L'information que contient le profil peut servir à planifier, de même qu'à déterminer les groupes pour les différentes activités d'apprentissage, et à aider à mesurer le développement et à en faire état.

Utilisation des profils d'apprenants et des profils de classe

Ce qui rend la différenciation pédagogique possible est le fait de bien connaitre vos élèves, soit de réfléchir d'une manière intentionnelle à qui ils sont et à la façon dont ils apprennent. Les profils d'apprenants et les profils de classe vous aident à distinguer les forces, les besoins, les difficultés et les intérêts individuels et collectifs des élèves de votre classe. Cette information est essentielle à la sélection de stratégies d'enseignement, de soutien, de ressources et de sujets de thématiques axées sur les intérêts qui sont efficaces pour les élèves en particulier et pour la classe dans son ensemble. Tenir compte de l'information relative aux profils d'apprenants ou de classe peut servir de base ou améliorer la plupart, sinon la totalité, des stratégies d'évaluation et d'enseignement décrites dans les chapitres suivants. En utilisant les profils d'apprenants individuels et les profils de classe comme des documents évolutifs, il vous est possible d'effectuer une planification plus réfléchie et positive tout au long de l'année scolaire.

Établissement de votre propre profil d'apprenant

Pour maximiser la valeur des profils d'apprenants des élèves, vous pouvez désirer mieux comprendre vos propres préférences en matière d'apprentissage et la façon dont celles-ci influencent votre processus de planification et votre enseignement.

Vous pouvez utiliser les outils contenus dans la présente ressource pour en savoir davantage sur votre propre façon d'apprendre. D'autres répertoires axés sur les adultes reliés à l'apprentissage et à la communication sont présentement disponibles sur le Web. Plusieurs d'entre eux sont gratuits.

Prenez le temps de vous livrer à une autoréflexion et posez-vous des questions au sujet de vos propres forces en matière d'apprentissage et sur la façon dont elles ont changé au fil du temps. Demandez-vous quelles sont leurs répercussions sur l'enseignement et l'apprentissage avec vos élèves. Prenez en compte des questions comme les suivantes :

- Quelles sont mes forces en matière d'apprentissage?
- Comment ai-je développé ces types de forces en particulier au fil des ans?
- Comment mes forces et préférences influencent-elles ma façon d'enseigner?
- Quels types d'intelligences et de préférences voudrais-je incorporer de façon plus réfléchie dans mon enseignement?

Le développement de votre propre profil d'apprenant vous permet de mieux voir si l'apprentissage des élèves est entravé par vos préférences. Par exemple, un enseignant qui est un penseur concret-non séquentiel est susceptible d'apprécier la résolution de problème non structurée, les occasions de faire preuve d'une pensée divergente et les idées de grandes perspectives. S'il enseigne et organise sa classe en fonction de ces préférences, les élèves de la classe qui sont des penseurs concrets séquentiels (p. ex., qui aiment l'ordre, recevoir des instructions étape par étape et les détails) auront fort probablement de la difficulté à apprendre.

Dans le même ordre d'idées, un enseignant qui est un apprenant fortement visuel peut planifier un enseignement qui est d'abord concentré sur l'utilisation de repères graphiques et de présentations visuelles. Les élèves qui apprennent mieux par l'entremise de conversations en petits groupes (auditifs) ou par déplacements (kinesthésiques) peuvent éprouver des difficultés en n'ayant pas la possibilité d'apprendre selon leurs préférences.

Le fait de reconnaitre et de respecter les différences entre vos élèves et vous-même constitue la première étape vers un ajustement intentionnel de l'enseignement et la reconnaissance de la valeur des différents genres d'apprentissage dans la classe.

À mesure que vous en apprenez davantage sur vos propres forces et préférences en matière d'apprentissage, il est utile de partager cette information avec vos élèves. Discutez avec eux du fait que de connaitre cette information vous aidera à apprendre et à enseigner plus efficacement.

Outil 1 : 20 questions sur moi[2]

Nom de l'élève _____ Date _____

1. Quelle est mon activité préférée à l'école? _____

_____

2. Quelle est ma matière préférée? _____

_____

3. Quelle est mon activité préférée à l'extérieur de l'école? _____

_____

4. Quel sport est-ce que j'aime le plus regarder? _____

_____

5. Quel sport est-ce que j'aime le plus pratiquer? _____

_____

6. Sur quel sujet aimerais-je en apprendre davantage? _____

_____

7. Quels genres de livres est-ce que j'aime lire? _____

_____

8. Quel est le meilleur livre que j'aie lu? _____

_____

9. Combien de temps je consacre à lire pour le plaisir chaque semaine? _____

_____

10. Quelle est mon émission de télévision préférée? _____

_____

2. Adapté de *Miser sur la réussite : Aider les élèves à faire la transition d'une année à l'autre*, Alberta Education, Edmonton (AB), Alberta Education, 2006.

Outil 1 : 20 questions à mon sujet (suite)

11. Quel genre de musique est-ce que j'aime le plus? _____

_____

12. Quelle est mon activité informatique préférée? _____

_____

13. Quel genre de technologie est-ce que j'aime utiliser? _____

_____

14. Qui sont mes meilleurs amis? _____

_____

15. Qu'est-ce que j'aime faire avec mes amis? _____

_____

16. Qu'est-ce qui me fait sourire? _____

_____

17. Qu'est-ce qui me fait rire? _____

_____

18. Quelle partie du monde m'intéresse le plus? _____

_____

19. Quels sont mes plans pour après l'école secondaire? _____

_____

20. Quel métier ai-je le gout de pratiquer une fois adulte? _____

_____

Outil 2 : Répertoire des intérêts[3]

Nom de l'élève _____ Date _____

1. La matière qui m'intéresse le plus est _____
2. La matière que je trouve la plus difficile est _____
3. Ce que je préfère à propos de l'école, c'est _____
4. Ce que je trouve le plus difficile à propos de l'école, c'est _____
   _____
5. Livres que j'ai lus récemment : _____
6. Activités que je fais en dehors de l'école : _____
   _____
7. Trois mots qui me décrivent : _____
8. Carrières qui m'intéressent : _____
9. Un travail idéal pour une journée serait _____
10. Mes émissions de télévision favorites sont _____
11. Mes sites Web favoris sont _____
12. Les questions que je me pose au sujet de l'an prochain sont _____
    _____
    _____
13. Les situations scolaires qui me causent du stress sont _____
    _____
14. Je fais face au stress ou à la frustration en _____
    _____
15. Certains endroits intéressants que j'ai visités sont _____
16. Si je pouvais voyager n'importe où, j'aimerais aller _____
17. Si je ne peux pas regarder la télévision, j'aime _____
18. J'aimerais en apprendre davantage sur _____
    _____

3. Adapté de *Miser sur la réussite : Aider les élèves à faire la transition d'une année à l'autre*, Alberta Education, Edmonton (AB), Alberta Education, 2006.

Outil 3 : À propos de la lecture[4]

Nom _____

1. Aimes-tu lire? Pourquoi?

2. Crois-tu être un bon lecteur? Pourquoi?

3. Quel est le dernier livre que tu as lu?

4. Quel genre de livres aimes-tu lire?

5. Crois-tu qu'il est important d'être un bon lecteur? Pourquoi?

6. Que fais-tu quand tu vois un mot que tu ne comprends pas?

7. Lis-tu à la maison?

8. Que fais-tu habituellement quand tu arrives à la maison après l'école?

---

4. Adapté avec la permission de Patricia Pavelka, *Create Independent Learners: Teacher-tested Strategies for All Ability Levels,* Peterborough (NH), Crystal Springs Books, 1999, Répertoire de lecture.

Outil 4 : Ce que je pense de la lecture[5]

Nom _____ Date _____

1. Que penses-tu de la lecture?

2. Quel genre de livres aimes-tu lire?

3. Qui sont tes auteurs préférés?

4. Comment choisis-tu le livre que tu vas lire?

5. a) Connais-tu un bon lecteur?

   b) Qu'est-ce qui fait que quelqu'un est un bon lecteur?

   _____

6. Si tu connaissais quelqu'un qui avait de la difficulté à lire, comment l'aiderais-tu?

7. Estimes-tu être un bon lecteur? Pourquoi?

8. Qu'aimerais-tu améliorer en tant que lecteur?

5. Reproduit d'un formulaire avec la permission de Christa Svenson, Lawton Junior High School, Edmonton Public Schools, Edmonton, Alberta.

Outil 5 : Les stratégies de lecture qui m'aident[6]

Nom _____ Date _____

	Habituellement	Parfois	Jamais
1. Je prédis quel sera le sujet du livre après en avoir regardé le titre et les images.	❑	❑	❑
2. J'essaie de prédire ce qui se produira ensuite dans le livre.	❑	❑	❑
3. Je sépare les nouveaux mots en fragments connus.	❑	❑	❑
4. Je pense à des films, à des émissions de télé ou à des livres qui pourraient être semblables d'une certaine façon.	❑	❑	❑
5. J'étudie les images, les photographies ou les schémas pour en tirer de l'information.	❑	❑	❑
6. Je relis lorsque je ne comprends pas.	❑	❑	❑
7. Je m'imagine dans l'histoire.	❑	❑	❑
8. Je parle aux autres des parties qui prêtent à confusion.	❑	❑	❑
9. Je pense à la façon dont l'histoire ressemble à quelque chose que j'ai vécu.	❑	❑	❑
10. J'essaie d'arriver à comprendre l'idée principale du livre.	❑	❑	❑
11. J'essaie de me raconter l'histoire de nouveau dans ma tête.	❑	❑	❑
12. Je cherche les mots nouveaux dans le dictionnaire.	❑	❑	❑
13. Je me corrige quand je prononce mal un mot.	❑	❑	❑
14. Je pose des questions sur ce que je lis.	❑	❑	❑
15. Je change ma vitesse de lecture selon le texte ou la tâche.	❑	❑	❑

6. Reproduit avec la permission de Edmonton Public Schools, « AISI Middle Literacy Project », Edmonton (Alberta), 2001.

16. Comment ta façon de lire a-t-elle changé cette année?

_____

_____

_____

_____

17. Quelle stratégie t'aide le plus quand tu lis?

_____

_____

_____

_____

_____

18. Quelles habiletés ou stratégies dois-tu continuer d'améliorer?

_____

_____

_____

_____

Outil 6 : Inventaire des méthodes qui fonctionnent bien pour moi[7]

Nom _____ Date _____

A. Comment je prends soin de moi

- De combien d'heures de sommeil ai-je besoin? _____
- Quelle nourriture me fait sentir le plus éveillé? _____
- Quelles collations sont une bonne source d'énergie pour moi? _____
- À quelles heures du jour dois-je manger? _____
- À quelle heure du jour ai-je le plus d'énergie? _____
- À quelle heure du jour ai-je le moins d'énergie? _____
- Quel genre d'exercice me donne de l'énergie? _____
- Quels genres d'activités m'aident à me détendre? _____

B. Outils qui m'aident à apprendre

- Quels outils de rédaction me conviennent le mieux (type de stylo, crayon, couleur d'encre)?_____
- Quel genre de papier m'aide à m'organiser (à réglage large, sans lignes, à larges marges, préperforé)? _____
- Sur quelle couleur de papier puis-je lire le plus aisément? _____
- Quel genre de reliure me convient le mieux? _____
- Quelles autres fournitures m'aident à m'organiser; p. ex., correcteur liquide, papillons adhésifs, règle?_____
- Quelle calculatrice me convient le mieux; p. ex., dimensions, fonctions? _____
- Quel vérificateur d'orthographe me convient le mieux? _____
- Quel est mon dictionnaire favori? _____
- Quels autres ouvrages de référence m'aident à apprendre? _____
- Quels logiciels informatiques sont utiles à mon apprentissage? _____

C. Dans la classe

- Quelle place dans la classe me convient le mieux? _____
- Quel genre de présentation me permet de mieux lire?
  ❒ tableau ❒ transparent ❒ projecteur ❒ tableau papier ❒ ma propre copie
- La couleur de l'encre (ou de la craie) fait-elle une différence dans ma compréhension? _____
- Le type d'écriture, p. ex., caractères d'imprimerie, à la main ou dactylographié, fait-il une différence dans ma compréhension? _____
  _____
- La dimension des lettres et l'espacement entre elles font-ils une différence dans ma compréhension? _____

7. Adapté de *Mieux réussir à l'école – Ressource pour les élèves du secondaire premier et deuxième cycle qui veulent devenir de meilleurs apprenants,* Alberta Education, Edmonton (AB), Alberta Education, 2001, p. 85 et 86.

Outil 6 : Inventaire des méthodes qui fonctionnent bien pour moi (suite)

D. Classer par ordre de 1 à 12 les instructions qui me conviennent le mieux :

___ l'enseignant explique à haute voix;
___ l'enseignant écrit les instructions au tableau;
___ l'enseignant donne des exemples au tableau;
___ l'enseignant demande à un autre élève de faire une démonstration;
___ l'enseignant demande à tous les élèves de réaliser un exemple à leur pupitre;
___ je lis les instructions en même temps que l'enseignant les lit;
___ je lis les instructions tout seul;
___ l'enseignant me fait une démonstration à mon pupitre;
___ un autre élève m'explique une seconde fois et répond à mes questions;
___ je regarde ce que fait un autre élève;
___ j'essaie par moi-même et vérifie ensuite auprès de l'enseignant;
___ j'essaie par moi-même et compare ensuite avec un autre élève.

E. Astuces qui m'aident à m'organiser :

_____
_____
_____
_____
_____
_____

F. Astuces qui m'aident à rester concentré sur la tâche en classe :

_____
_____
_____

G. Choses particulières que l'enseignant peut faire pour m'aider à apprendre :

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Outil 7 : Inventaire de mes rapports avec les autres[8]

Nom _____ Date _____

En classe	Toujours	Habituellement	Parfois	Pas encore
• J'arrive au cours à l'heure.	❑	❑	❑	❑
• J'apporte les livres et les fournitures dont j'ai besoin.	❑	❑	❑	❑
• Je dis bonjour aux autres élèves quand j'entre dans la classe.	❑	❑	❑	❑
• Je réponds aux questions par quelques phrases.	❑	❑	❑	❑
• Lorsque j'entame une conversation, je vérifie si les autres semblent intéressés.	❑	❑	❑	❑
• Je ne me permets le bavardage qu'avant et après le cours.	❑	❑	❑	❑
• Je m'assois droit.	❑	❑	❑	❑
• J'enlève les capuchons et les chapeaux qui pourraient distraire les autres.	❑	❑	❑	❑
• J'établis des contacts visuels avec les autres.	❑	❑	❑	❑
• Je fais preuve d'écoute active en approuvant de la tête et en me retournant vers la personne qui parle.	❑	❑	❑	❑
• Je donne au moins deux réponses par cours.	❑	❑	❑	❑
• Si je n'ai pas compris les directives, je demande de l'aide aux autres élèves.	❑	❑	❑	❑
Avec un coéquipier ou en petits groupes				
• J'accepte de travailler en collaboration avec différents partenaires.	❑	❑	❑	❑
• J'essaie de mettre les autres à l'aise en bavardant.	❑	❑	❑	❑
• Je montre que j'accepte de travailler en collaboration avec d'autres en me rapprochant.	❑	❑	❑	❑
• Je suis poli avec les élèves avec qui j'aimerais mieux ne pas travailler.	❑	❑	❑	❑
• J'écoute les directives attentivement.	❑	❑	❑	❑

8. Adapté de *Mieux réussir à l'école – Ressource pour les élèves du secondaire premier et deuxième cycle qui veulent devenir de meilleurs apprenants,* Alberta Education, Edmonton (AB), Alberta Education, 2001, p. 95 et 96.

Outil 7 : Inventaire de mes rapports avec les autres (suite)

Avec un coéquipier ou en petits groupes (suite)	Toujours	Habituellement	Parfois	Pas encore
• Je tente de comprendre les directives en discutant avec mes partenaires.	❑	❑	❑	❑
• Je fais l'ébauche d'un plan.	❑	❑	❑	❑
• Je vérifie l'échéance de remise de travaux.	❑	❑	❑	❑
• Je parle à voix basse.	❑	❑	❑	❑
• Je reste avec mon groupe et me concentre sur la tâche.	❑	❑	❑	❑
• J'essaie de faire le devoir, même s'il ne me plait pas.	❑	❑	❑	❑
• Je participe au travail.	❑	❑	❑	❑
• Je propose des idées.	❑	❑	❑	❑
• J'écoute avec attention.	❑	❑	❑	❑
• J'encourage les autres à présenter leurs idées.	❑	❑	❑	❑
• Je ne démolis pas les idées des autres.	❑	❑	❑	❑
• J'accepte d'essayer de nouveaux rôles, même si je ne suis pas tout à fait à l'aise.	❑	❑	❑	❑
• J'appuie mes partenaires lors des présentations en groupe.	❑	❑	❑	❑
Résolution de problèmes				
• Je déploie toutes mes habiletés pour établir une relation de travail positive avec mes partenaires.	❑	❑	❑	❑
• Lorsque je crois qu'il y a un problème, j'en avise mes partenaires.	❑	❑	❑	❑
• J'accepte d'élaborer un nouveau plan et de recommencer.	❑	❑	❑	❑
• Je fais part de mes inquiétudes à l'enseignant, s'il y a lieu.	❑	❑	❑	❑
Établir un contact				
• Je participe à au moins une activité parascolaire à chaque étape.	❑	❑	❑	❑

Différenciation de l'évaluation

4

Contenu du chapitre

Vers une différenciation pédagogique
- Profils d'apprenants
- Prétest

Évaluation *au service de* l'apprentissage

Planification de l'évaluation
- Déterminer l'objectif
- Établir un point d'intérêt
- Sélectionner et utiliser la stratégie
- Prendre en note les résultats
- Interpréter les résultats et faire les ajustements nécessaires

Évaluation individuelle

Évaluation *de* l'apprentissage
- Différenciation de la sélection et de l'utilisation de l'information fournie par l'évaluation
- Évaluer des produits différenciés
- Évaluer des sujets différenciés
- Fournir un soutien et un échafaudage
- Donner une note et établir des rapports sur le progrès dans une classe différenciée

Gestion de la différenciation de l'évaluation

« L'évaluation informa sur les pratiques pour ensuite prendre les bonnes actions. » [traduction libre]
– Rick Wormelli dans Fair isn't always equal: Assessing and Grading in the differenciated Classroom.[1]

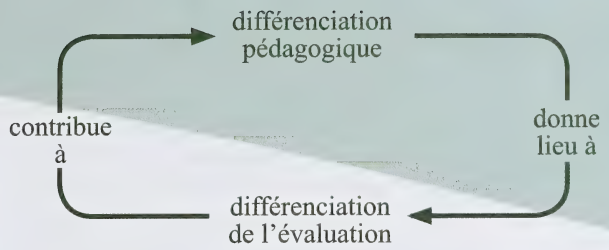
Dans une classe différenciée, l'évaluation constitue une source d'information riche et continue qui permet de planifier des activités d'apprentissage intéressantes, d'établir des structures organisationnelles et de groupe, et de façonner le milieu scolaire. L'évaluation soutient le processus d'apprentissage en aidant les enseignants à déterminer les forces et les besoins des élèves, et à y répondre. L'évaluation est continue et réactive, changeant au cours d'une unité en fonction de la croissance personnelle et du développement de l'élève. L'évaluation sert à divers usages : évaluation pour la planification pédagogique, évaluation *au service de* l'apprentissage et évaluation *de* l'apprentissage.

Par conséquent, les classes différenciées requièrent ce que Wiggins et McTighe (2005) décrivent comme étant une approche de vue d'ensemble en matière d'évaluation, par opposition à une approche sélective. L'évaluation globale se rapporte à l'enseignement au moyen de deux processus réciproques :

- **Une différenciation de l'évaluation contribue à une différenciation pédagogique.**
  La différenciation de l'évaluation fournit de l'information au sujet de la réceptivité, des forces et des besoins de chaque élève relativement à des résultats ou des activités spécifiques. L'information permet de façonner votre planification.
- **Une différenciation pédagogique donne lieu à une différenciation de l'évaluation.**
  Dans une classe différenciée, les élèves travaillent pour atteindre des résultats d'apprentissage à des rythmes différents et de diverses façons. C'est pourquoi vous aurez besoin d'outils et de stratégies d'évaluation qui tiennent compte de la diversité tout en continuant d'évaluer les résultats d'apprentissage.

La différenciation de l'évaluation demande que l'on sélectionne des outils et des stratégies pour donner la meilleure chance possible à chaque élève de démontrer son apprentissage. À mesure que vous connaissez vos élèves, et que vous découvrez leurs différences, l'évaluation devient, elle aussi, plus différenciée, parce qu'elle a pour but de rejoindre les élèves là où ils sont rendus et de les former pour qu'ils atteignent la prochaine étape. De cette façon, l'évaluation et l'enseignement se complètent.

1. Extrait de *Fair isn't always equal : Assessing and Grading in the differenciated Classroom* (page 30), de Rick Wormelli, Copyright 2006, avec la permission des éditions Stenhouse.



Vers une différenciation de l'évaluation

Tout comme la différenciation pédagogique, la différenciation de l'évaluation est fondée sur la vraisemblance qu'on ne peut répondre à tous les besoins des élèves en matière d'apprentissage de la même façon. Cela comprend l'utilisation de votre connaissance de chaque élève pour vous guider dans la sélection d'un éventail valable d'outils et de stratégies d'évaluation. Le but n'est pas d'avoir un plan d'évaluation personnalisé pour chaque élève, mais d'avoir un plan d'évaluation de la classe facile à gérer et suffisamment souple pour répondre aux besoins des différents élèves.

Les scénarios suivants donnent des exemples de façons d'en arriver à des pratiques de différenciation de l'évaluation dans différents contextes.

Aider les élèves ayant des troubles d'apprentissage
L'élève ayant des troubles d'apprentissage a un objectif dans son plan d'intervention personnalisé (PIP) fondé sur l'utilisation d'outils et de stratégies d'évaluation particuliers. L'enseignante voit le potentiel que représentent ces pratiques pour certains de ses autres élèves qui n'ont pas de troubles d'apprentissage diagnostiqués, mais qui semblent avoir certains besoins similaires en matière d'apprentissage. L'enseignante utilise des méthodes d'évaluation semblables pour ces élèves.

Repenser les pratiques de notation
Une enseignante est à repenser ses pratiques de notation et d'établissement de rapports sur le progrès des élèves. Elle se rend compte qu'elle utilise une approche uniformisée qui ne prend pas en considération la réceptivité, les intérêts ou les préférences d'apprentissage des élèves. Elle restructure ses pratiques de notation et d'établissement de rapports sur le progrès pour inclure certains choix des élèves, des appuis différents pour des élèves différents suivant les besoins, des occasions offertes aux élèves pour améliorer leur rendement relativement à d'importantes tâches liées à l'évaluation, de même qu'une certaine flexibilité, quant au temps accordé pour réaliser d'importantes tâches liées à l'évaluation.

Pratiques d'évaluation au service de l'apprentissage
Une enseignante adopte un certain nombre de stratégies d'évaluation au service de l'apprentissage et réalise deux choses. Premièrement, des pratiques d'évaluation au service de l'apprentissage telles que des techniques inspirées de l'apprentissage coopératif, aident à déterminer les forces et les besoins des élèves et, par conséquent, appuient la différenciation de l'évaluation et la différenciation pédagogique. Deuxièmement, certaines stratégies d'évaluation au service de l'apprentissage, telles que demander aux élèves de tenir un portfolio sur leur croissance personnelle, un carnet d'apprentissage et un journal de réflexion, constituent déjà, en raison de leur nature, une différenciation de l'évaluation, étant donné que ces stratégies donnent des choix aux élèves et leur offrent plusieurs façons de répondre.

Faciliter la métacognition
Un enseignant décide d'adopter une des normes de qualité d'enseignement de l'Alberta, à savoir : « ...[Les enseignants] aident les élèves à développer leur capacité à découvrir quels sont leurs besoins en matière d'apprentissage et à évaluer leurs progrès dans le but d'atteindre leurs objectifs d'apprentissage. » [Traduction libre] Il a examiné les programmes d'études relativement aux matières qu'il enseigne et a considéré la métacognition, comprenant l'établissement d'objectifs, les choix, l'autoévaluation et la réflexion, comme étant une pièce maitresse du programme d'études. Il se rend compte que l'utilisation d'une pratique d'évaluation personnalisée constitue une façon importante d'encourager ses élèves à réfléchir à leurs processus et à leurs besoins en matière d'apprentissage.

Vous pouvez utiliser l'évaluation avant l'apprentissage (parfois appelée évaluation préalable ou évaluation formative) pour vous aider à planifier un enseignement efficace au début d'une nouvelle étape scolaire ou unité d'enseignement. On peut améliorer les décisions pédagogiques en ayant des renseignements préalables au sujet des élèves :

- La réceptivité;
- Les intérêts;
- Les préférences en matière d'apprentissage;
- Les connaissances préalables;
- La compréhension de la matière.

Prenez en compte les deux scénarios ci-dessous :

- Une enseignante se prépare pour une nouvelle étape scolaire. Plusieurs de ses élèves ont des portfolios créés au cours de l'année précédente, plusieurs autres ont des profils d'apprenants et un autre a un plan d'intervention personnalisé (PIP). L'enseignante examine toute cette information et élabore un plan d'enseignement préliminaire pour la première unité. Elle développe également un plan de pré-évaluation pour recueillir de l'information de la part des autres élèves de la classe. Ce plan pourrait inclure un inventaire d'intérêts, de même qu'une petite enquête dans le but de déterminer les préférences en matière d'apprentissage de ses élèves.

- Un enseignant demande aux élèves de sa classe de sciences d'effectuer un prétest pour la prochaine unité dans le but de peaufiner sa planification des premières activités d'apprentissage.

Les profils d'apprenants et les prétests sont deux types d'évaluation que vous pouvez utiliser pour la planification de l'enseignement.

Profils d'apprenants

Les profils d'apprenants peuvent vous aider à comprendre le parcours unique d'apprentissage de vos élèves et à en faire le suivi. À mesure qu'un élève progresse dans sa scolarité, il est possible d'amasser une bonne quantité de renseignements au sujet de ses réalisations, ses intérêts, ses préférences en matière d'apprentissage, et ses forces et besoins généraux. Une bonne partie de ces renseignements n'ont pas à être redécouverts chaque année.

Vous pouvez vous servir de diverses stratégies comme celles énumérées ci-dessous pour assembler des profils d'élèves :

- examen du portfolio des élèves;
- entretien avec chaque élève;
- entretien avec les parents des élèves;
- gestion des répertoires des intérêts, des préférences en matière d'apprentissage et autres;
- consultation d'anciens enseignants.

Vous pouvez utiliser le contenu des profils d'apprenants individuels pour créer divers types de profils de classe et pour planifier la différenciation pédagogique. Pour obtenir plus de renseignements sur l'établissement et l'utilisation des profils d'apprenants et de classe, consultez le Chapitre 3, intitulé *Établissement des profils d'apprenants*.

Prétest

L'utilisation du prétest est une façon de déterminer à l'avance quelles connaissances et quels niveaux de réceptivité ont les élèves concernant un sujet en particulier. On fait habituellement passer les prétests bien avant qu'un sujet ne soit présenté, pour vous aider à répondre aux types de questions suivants :

- Quelles sont les connaissances ou les expériences préalables des élèves?
- Quels sont les niveaux de rendement et de réceptivité des élèves?
- Les élèves ont-ils tous les habiletés ou les connaissances dont ils ont besoin pour apprendre cette matière?
- Est-ce que j'aurai à aider les élèves à dissiper certaines idées préconçues à propos de ce sujet?

Les renseignements recueillis à l'aide des prétests pourraient vous aider à prendre des décisions et à différencier l'enseignement pour ce qui suit :

- ajustement du rythme de déroulement de l'enseignement pour toute la classe ou pour de petits groupes;
- quantité de temps pouvant être consacré à l'examen;
- manière de planifier l'horaire de l'évaluation des réalisations;
- regroupement varié des élèves;
- division des tâches;
- accélération.

En plus de servir de soutien à la différenciation pédagogique, le prétest peut lui-même être différencié, étant donné qu'il permet aux élèves ayant diverses capacités et des expériences variées de bien démontrer une partie de leurs connaissances. Par exemple, un élève peut ne pas connaitre les détails de la matière ou avoir le vocabulaire nécessaire pour exprimer sa compréhension, mais il peut en comprendre certains concepts clés. Un autre peut avoir beaucoup de connaissances générales, mais également d'importantes conceptions erronées. Utilisez divers types de questions, allant des connaissances et de l'évocation à l'évaluation et même à l'hypothèse, pour permettre aux élèves de comprendre de différentes façons. Les questions ouvertes, telles qu'« Écrivez ce que vous connaissez au sujet de... », permettent à plus d'élèves de répondre.

L'évaluation *au service de* l'apprentissage vise à recueillir de l'information pour atteindre non seulement des objectifs d'évaluation, mais également des objectifs pédagogiques. Les objectifs pédagogiques de l'évaluation *au service de* l'apprentissage comprennent, entre autres, ce qui suit :

- Aider les élèves à associer différentes expériences d'apprentissage (p. ex., la stratégie de type *Le cube thématique* peut aider les élèves à utiliser leurs connaissances préalables pour examiner un sujet de différents points de vue. Dans cette stratégie, on a inscrit différentes perspectives ou différents types de tâches sur chacune des six faces d'un cube, et l'élève doit en choisir au moins un pour réaliser une tâche).
- Faire participer les élèves à l'apprentissage ou créer un contexte d'apprentissage (p. ex., la stratégie de type *Noter, partager, discuter* peut aider à amorcer des conversations entre les élèves sur un sujet alors qu'ils notent les principales idées d'une présentation, travaillent ensuite avec un partenaire, puis partagent les résultats avec la classe.)
- Rappeler aux élèves des habiletés essentielles ou des connaissances (p. ex., le fait de demander « De quelle façon la conception de la structure que vous avez construite a-t-elle une incidence sur sa résistance? » rappelle aux élèves que, bien qu'ils aient eu du plaisir à décorer leur structure, l'attente principale est qu'ils comprennent les principes de la résistance des structures).

- Fournir une rétroaction immédiate, de même que des stratégies types qui aident les élèves à améliorer leur apprentissage (p. ex., l'utilisation d'une stratégie de *Billet de sortie* encourage les élèves à prendre l'habitude de se poser des questions comme celles-ci : « Qu'est-ce que j'ai appris? », « Qu'est-ce que j'apprends? » ou « Qu'est-ce que je pourrais apprendre la prochaine fois? », à inscrire les réponses à ces questions et à les donner à l'enseignant au moment de quitter la classe à la fin du cours).

Évaluation *au service de* l'apprentissage

L'évaluation *au service de* l'apprentissage (également appelée évaluation formative) peut comprendre des préévaluations (qui, en plus d'appuyer la planification, peut également motiver les élèves et activer des compréhensions et des connaissances préalables), des évaluations continues et d'autres stratégies. Les stratégies d'évaluation continue permettent de recueillir de l'information rapidement sur tous les élèves de la classe. D'autres stratégies d'évaluation *au service de* l'apprentissage sont axées sur l'élaboration de l'apprentissage de chaque élève, au profit de l'enseignant et de l'élève. Ces stratégies sont différenciées elles-mêmes, parce qu'elles traitent des qualités uniques de chaque élève.

Il existe un bon nombre de stratégies d'évaluation qui permettent d'évaluer tous les élèves de la classe rapidement et souvent simultanément, et permettent de vous fournir des renseignements d'évaluation dont vous pourrez vous servir sur-le-champ pour ajuster le niveau de difficulté, de même que le rythme de déroulement et d'autres facteurs dans le cadre d'une leçon. Les stratégies d'évaluation continue sont habituellement axées de manière étroite sur une habileté ou un concept unique, et ne conviennent pas à l'évaluation des connaissances complexes ou des habiletés intégrées.

Les stratégies d'évaluation *au service de* l'apprentissage ont habituellement les caractéristiques suivantes :

- **Informelle** – Le contexte ne ressemble pas à celui d'un test et ne requiert aucune normalisation. Par exemple, dans la forme la plus simple d'évaluation continue, les enseignants utilisent l'observation ciblée pour écouter leurs élèves et les observer travailler afin de déterminer s'ils apprennent et de quelle façon. Dans la stratégie *S-V-A*, les élèves inscrivent tout simplement les choses qu'ils connaissent ou qu'ils veulent connaitre dans les colonnes d'un tableau continu sous les entêtes suivants : « Ce que je sais », « Ce que je veux savoir » et « Ce que j'ai appris ».
- **Axée sur l'apprentissage** – Lorsqu'ils n'atteignent pas un objectif, les élèves peuvent s'attendre à avoir rapidement une autre occasion d'y parvenir. Par exemple, les élèves utilisent le graphique de type *Feux de circulation* pour indiquer « Vert – Je comprends. Je peux continuer. », « Jaune – Je dois ralentir un peu pour mieux comprendre. » et « Rouge – J'ai besoin d'aide! ». Les élèves autoévaluent leur niveau courant de compréhension afin que les enseignants puissent utiliser cette information pour adapter l'enseignement à venir.

- **Taux de réponse élevé** – On s'attend à ce que tous les élèves répondent dans un délai très court. Par exemple, avec la stratégie des *graffitis de classe*, les enseignants posent une question et tous les élèves écrivent une réponse ou font un schéma pour illustrer une réponse. En se promenant dans la classe, l'enseignant peut rapidement savoir qui répond et peut en profiter pour poser des questions ou donner de l'information d'emblée aux élèves qui en ont besoin.
- **Encourage la métacognition** – Les élèves s'autoévaluent et réfléchissent à ce qu'ils ont appris et sur la façon par laquelle ils apprennent. Par exemple, on peut demander aux élèves d'écrire ou de dessiner dans leur journal de bord avant la fin du cours. Cela leur permet de réfléchir à leur apprentissage, et de noter leurs réflexions. L'enseignant peut ensuite consulter les entrées dans le journal et ajuster son enseignement en fonction de ce qu'il a lu.

Le choix des stratégies d'évaluation *au service de* l'apprentissage que vous utiliserez dépendra de ce que savez déjà au sujet de vos élèves, de même que du but spécifique de l'évaluation et du moment de l'évaluation au cours de l'activité : au début, au milieu ou à la fin.

	Les différents moments dans une séquence d'apprentissage		
	Avant	**Pendant**	**Après**
Exemple d'intention d'évaluation *(Pourquoi?)*	Vérifier les acquis préalables à la tâche.	Déterminer s'il est nécessaire de restructurer le reste de l'activité d'apprentissage pour répondre aux différents besoins en matière d'apprentissage.	Déterminer le degré de réalisation d'un objectif ou d'un ensemble d'objectifs.
Exemple d'objectif d'enseignement. *(Quoi?)*	Aider les élèves en demandant qu'ils exécutent des tâches spécifiques afin qu'ils aient les connaissances, les habiletés, et les attitudes jugées nécessaires afin d'aborder une nouvelle séquence d'enseignement.	Aider les élèves pour faire en sorte qu'ils continuent de participer à l'apprentissage et qu'ils prennent en charge leur apprentissage.	Aider les élèves à faire un retour sur l'activité et à en dégager l'idée principale.
Exemple de stratégie *(Comment?)*	*Le partage simultané d'idées* Regroupés en équipes, les élèves discutent d'un thème ou d'un sujet donné. En discutant, ils parviennent à un consensus sur les idées qu'ils veulent partager avec le reste de la classe. Chaque équipe partage les idées retenues à la classe et les idées sont notées sur une grande feuille.	Élaborer, avec les élèves, une échelle d'évaluation descriptive pour la tâche en cours.	*Réaction éclair* À la fin de la tâche d'apprentissage, les élèves notent sur un papier, à l'aide de mots, de dessins ou de schémas, ce qu'ils en retiennent.

Planification de l'évaluation

La planification des évaluations *au service de* l'apprentissage fait partie d'une planification à court terme, étant donné que les stratégies sont directement liées aux activités et aux résultats d'apprentissage courants. Les étapes suivantes proposent une façon de procéder pour utiliser les stratégies d'évaluation *au service de* l'apprentissage. Dans certains cas, il est possible que vous passiez au travers des six étapes en quelques minutes, tandis que dans d'autres, cela pourrait demander plus de temps.

1. Déterminer l'objectif

La collecte d'information sur l'évaluation *au service de* l'apprentissage a pour but de vous permettre de prendre des décisions plus éclairées sur la façon d'enseigner à l'avenir. Dans une classe différenciée, les éléments pouvant être influencés comprennent ceux déterminés par Dodge (2005) :

- La formation des groupes;
- Le rythme des activités;
- La formulation des questions;
- Le type d'évaluation requis;
- Le choix du moment où les évaluations seront faites.

Avant de choisir une stratégie d'évaluation, anticipez les résultats et prenez en compte ce que cela a pour conséquences. Par exemple :

- Changerez-vous vos plans relativement à l'activité d'apprentissage, si vous découvrez que la moitié de vos élèves n'ont pas les connaissances antérieures nécessaires?
- Que ferez-vous si seulement deux élèves dans toute la classe ont les connaissances antérieures nécessaires?

Les résultats de vérification de l'évaluation *au service de* l'apprentissage peuvent également, dans certains cas, être adaptés pour évaluer l'apprentissage. Par exemple, si des élèves démontrent qu'ils sont parvenus à atteindre des résultats d'apprentissage au cours d'une activité, vous pouvez choisir de prendre note de cet évènement à titre de preuve de cette réalisation.

2. Établir un point d'intérêt

Une classe active contient tellement de possibilités d'évaluation que même un observateur à temps plein ne pourrait pas tout prendre en note. Décidez de quels renseignements d'évaluation vous avez besoin pour vous aider dans votre prise de décision pédagogique et, ensuite, choisissez une stratégie d'évaluation qui sera axée sur cela de manière efficace. Les éléments suivants pourraient être utiles :

- **Concentration sur les résultats d'apprentissage**
  Prenez en considération ce que les élèves devraient connaitre et être en mesure de faire concernant un résultat d'apprentissage particulier. Par

exemple, le fait de demander aux élèves de donner le nom de l'animateur de la sortie éducative du cours d'études sociales de la journée précédente ne constitue pas la base d'une stratégie d'évaluation. Lors d'une évaluation continue, on pourrait poser la question suivante : « Comment le fait d'écouter une personne âgée donner de l'information sur un site historique constitue-t-il un exemple de recherche? ».

- **Concentration sur l'apprentissage séquentiel**
  Déterminez tout résultat qui représente une étape essentielle dans une séquence d'apprentissage. En d'autres mots, les élèves ne devraient vraiment pas poursuivre leur apprentissage tant qu'ils n'auront pas atteint ce résultat, ou alors, ceux-ci devraient vraiment continuer puisqu'ils ont atteint le résultat. Ces résultats devraient constituer le point central d'une stratégie d'évaluation *au service de* l'apprentissage.

3. Sélectionner et utiliser la stratégie

Prenez en compte les directives suivantes au moment de choisir une stratégie d'évaluation.

- **Choisissez une stratégie qui correspond aux raisons pour lesquelles vous effectuez la collecte d'information.** Assurez-vous que la stratégie vous permet réellement d'évaluer ce que vous désirez évaluer.
- **Choisissez une stratégie que les élèves apprécient**. Les élèves apprécient souvent les stratégies d'évaluation continue parce qu'elles sont rapides, plaisantes et qu'elles comportent peu de risques. Le fait de varier les stratégies utilisées apporte nouveauté et satisfaction.
- **Déterminez à quel moment vous aurez besoin de l'information**. Si vous avez besoin de l'information d'emblée, alors la stratégie doit vous permettre d'obtenir des réponses des élèves que vous pourrez utiliser immédiatement; comme une stratégie de type *Le partage simultané d'idées,* utilisant des réponses rapides. Si vous avez besoin de l'information pour une prochaine activité d'apprentissage et si vous avez besoin d'une réponse plus élaborée de la part des élèves, utilisez la stratégie de type *Réaction éclair* ou une autre stratégie qui vous permettra de lire et d'interpréter les réponses des élèves après l'activité.
- **Déterminez de combien de temps vous aurez besoin**. Les stratégies d'évaluation demandent du temps. Il est donc important d'y consacrer suffisamment de temps pour qu'elles soient efficaces. Le déroulement de l'activité *Réaction éclair* pourrait facilement prendre jusqu'à cinq minutes. Il faudra donc terminer l'activité d'apprentissage à temps pour que cela soit possible.
- **Déterminez de quelle façon les élèves pourraient démontrer leur compréhension.** On peut utiliser plusieurs stratégies pour mettre à profit les connaissances ou les applications, compte tenu des questions posées

aux élèves. Par exemple, demander aux élèves de répondre à des questions à propos d'un nouveau concept permet de démontrer les connaissances, mais leur donner la chance de les mettre en application en résolvant un problème ou en créant un exemple permet de fournir une information plus riche.

- **Variez les stratégies utilisées**. Une stratégie d'évaluation continue devrait permettre à chaque élève de démontrer rapidement sa compréhension, pour qu'elle soit apparente pour eux et pour vous. La façon dont les élèves démontrent leur compréhension ne devrait pas représenter un obstacle. Par exemple, un élève dont les habiletés en rédaction sont faibles peut ne pas être en mesure de démontrer rapidement sa compréhension en écrivant une réponse. Pour minimiser cet inconvénient, utilisez les stratégies d'évaluation continue par alternance afin de varier la façon de répondre des élèves.

4. Prendre en note les résultats

Bon nombre de stratégies d'évaluation *au service de* l'apprentissage entrainent elles-mêmes un taux de réponse élevé, ce qui signifie qu'elles génèrent de l'information en rafale. Les réponses arrivent rapidement et proviennent de plusieurs, sinon de tous les élèves. Cette rafale soudaine d'information doit être saisie, si vous désirez l'utiliser. Cependant, l'information recueillie pourrait avoir une durée d'utilisation limitée, puisqu'elle est utilisée dans le but de prendre une décision pédagogique immédiate et que, par la suite, elle n'est plus utile. C'est pourquoi il est possible que vous ne fassiez simplement que saisir l'information au vol et que vous la gardiez dans votre mémoire de travail le temps qu'il vous faudra pour prendre une décision pédagogique. À d'autres moments, vous pouvez décider de conserver l'information, pour une des raisons suivantes :

- l'ajouter à un dossier d'évaluation formative (p. ex., pour aider à documenter les progrès d'un élève);
- planifier des stratégies de différenciation pour de futures activités d'apprentissage (p. ex., pour former des groupes);
- améliorer l'enseignement pour les prochains élèves (p. ex., prendre en note ce que vous devriez faire différemment la prochaine fois que vous présenterez ces types d'activités d'apprentissage).

Les formats les plus courants pour consigner une évaluation *au service de* l'apprentissage sont les notes, les fiches et les listes de contrôle.

5. Interpréter les résultats et faire les ajustements nécessaires

L'évaluation formative est utile seulement dans la mesure où l'information est utilisée. Au cours de cette dernière étape, reprenez votre objectif premier et ajustez votre enseignement en fonction des résultats obtenus.

La description suivante illustre la façon dont un enseignant utilise un processus étape par étape, se terminant par l'interprétation des résultats et la planification des mesures à prendre.

Étape 1 – C'est la fin d'une activité en mathématiques qui était axée sur les valeurs de multiplication ayant des exposants. Madame E aimerait savoir si les élèves sont prêts à passer à l'étape suivante relativement aux exposants. Elle veut vérifier si tous les élèves ont compris.

Étape 2 – Madame E est d'avis que la plupart des élèves comprennent le concept, mais pense que possiblement six ou sept élèves ne le saisissent pas totalement. Si cela s'avère être le cas, madame E a décidé qu'elle donnerait un enseignement en classe si au moins cinq élèves ont besoin d'information supplémentaire, mais fonctionnerait par blocs individuels de 30 minutes à l'heure du lunch si cette situation concernait quatre élèves ou moins.

Étape 3 – Madame E choisit la stratégie de type *Réaction éclair* qui demande aux élèves de démontrer leurs connaissances et, également, d'y réfléchir. Ils mettront par écrit la solution à un problème, montreront leur travail, expliqueront la pensée justifiant leur réponse en trois ou quatre phrases, et noteront également ce qui, selon eux, est difficile ou facile relativement à ce type de problèmes.

Étape 4 – Les élèves prennent les 10 dernières minutes de cours pour remplir leurs cartes de réaction éclair et la donner à madame E en sortant de la classe. À l'heure du lunch, elle consulte les billets et constate que quatre élèves ne comprennent toujours pas totalement ce concept. Elle se sert d'une liste de vérification pour inscrire les résultats.

Étape 5 – Sur la carte de ces élèves, madame E les invite à prendre rendez-vous avec elle pour un accompagnement pédagogique supplémentaire au cours de la semaine suivante.

Évaluation individuelle

En plus de l'évaluation, qui permet de recueillir de l'information sur l'ensemble de la classe, l'évaluation *au service de* l'apprentissage peut s'effectuer au moyen de diverses stratégies axées sur l'apprentissage de chaque élève. Les élèves peuvent se servir de cette information personnalisée pour réfléchir à leur progrès, mieux se comprendre en tant qu'apprenant, se fixer des objectifs, élaborer des plans, faire des choix et se préparer à présenter leur accomplissement. Prenez en compte les éléments suivants au moment de personnaliser l'évaluation pour appuyer l'apprentissage de l'élève.

- **Métacognition** – Les stratégies d'évaluation, qui sont axées sur la métacognition, encouragent les élèves à penser à leurs préférences et processus en matière d'apprentissage, et à transférer leurs nouvelles connaissances et habiletés. Elles encouragent également les élèves à démontrer leurs connaissances à leurs pairs, leurs parents et des enseignants, et à en discuter avec eux.

- **Questionnement stratégique** – Les questions sont au cœur de la plupart des évaluations; votre capacité à poser de bonnes questions est donc primordiale. Black et coll. (2004) indiquent que les questions devraient « soulever un questionnement pour lequel l'enseignant a besoin d'information ou sur lequel les élèves ont besoin de réfléchir » (p. 13). [traduction libre] Black et coll. (2004) soulignent également l'importance de donner du temps aux élèves pour qu'ils répondent aux questions, expliquant qu'une période d'attente supplémentaire donne aux élèves le temps dont ils ont besoin pour réfléchir et démontre que l'enseignant croit à la capacité de répondre de tous les élèves.

- **Activités d'évaluation variées** – Les élèves peuvent démontrer leurs connaissances comme suit : écrire, fabriquer, faire et s'exprimer. Ces quatre modes d'apprentissage offrent plusieurs possibilités de types différents d'expression et de production. Le fait de varier les tâches liées à l'évaluation vous donnera à vous, ainsi qu'à vos élèves, une image plus précise de leur apprentissage.

- **Choix de l'élève** – Offrir des choix d'évaluation aux élèves constitue une façon importante d'accroitre leur motivation, leur conscience de soi et leur responsabilité relativement à leur apprentissage. Pour obtenir de plus amples renseignements sur l'offre de choix, consultez le Chapitre 5, intitulé *Expériences d'apprentissage différenciées*.

- **Rétroaction** – Donner une rétroaction informative, corrective et opportune aux élèves constitue une façon importante d'appuyer et de guider leur développement. Pour qu'elle soit des plus efficaces, la rétroaction devrait faire référence aux résultats d'apprentissage, être précise et détaillée, et favoriser les stratégies autocorrectives.

À quoi cela pourrait-il ressembler?

Plusieurs stratégies servant à l'évaluation individuelle, telles que les carnets d'apprentissage et les conférences, sont différenciées en elles-mêmes, parce qu'elles sont suffisamment flexibles pour traiter des qualités uniques de chaque élève. Les stratégies d'évaluation individuelle pourraient inclure, entre autres :

- Conférences individuelles ou en groupes au cours desquelles les élèves discutent de leur apprentissage avec l'enseignant;
- Tâches d'évaluation par les pairs et d'autoévaluation, incluant des rubriques;
- Carnets d'apprentissage et journaux.
- Questions simples axées sur les connaissances ou sur une habileté. Par exemple, il arrive un moment, lors d'une unité ou d'un cours, où il est essentiel que les élèves connaissent la signification du terme « la Renaissance ». L'enseignant rédige donc une question visant à vérifier la capacité actuelle des élèves à le définir.
- Questions plus pointues axées sur les connaissances indispensables. Par exemple, il peut être très important pour l'enseignement futur que les élèves

comprennent de quelle façon l'Europe de la Renaissance a influé sur la vision mondiale du monde occidental; l'enseignant formule donc une question pour évaluer la compréhension actuelle des élèves à cet égard.

- Divers choix pour les produits, les projets et les tâches d'apprentissage des élèves.
  - *Écrire* – en abrégé, sommaire, graphique, phrase, paragraphe, passage structuré, etc.;
  - *Fabriquer* – croquis, représentation visuelle, modèle, etc.;
  - *Faire* – représentation, démonstration d'habiletés, numéro, procédure, prise de décision, résolution de problème, etc.;
  - *S'exprimer* – discussion, débat, conférence, sketch, jeu de rôles, etc.
- Diverses activités d'évaluation qui font appel à des intelligences multiples en tant que cadre, par exemple, demandant aux élèves de faire ce qui suit :
  - découvrir et manipuler des matériaux (corporelle-kinesthésique);
  - présenter oralement une histoire qui illustre de nouveaux renseignements en perspectives (verbolinguistique);
  - présenter de nouveaux termes dans un graphique (logicomathématique);
  - effectuer une rédaction libre sur un sujet (verbolinguistique);
  - se tourner vers un partenaire et discuter (interpersonnelle);
  - dessiner un diagramme afin de se souvenir de l'information (visuelle);
  - écrire dans un journal d'un point de vue particulier (intrapersonnelle);
  - faire la mise en scène d'un scénario possible (corporelle-kinesthésique);
  - écrire un livre pour enfant à propos d'un sujet (verbolinguistique).
- *Tic-tac-toe* – Chaque case de la grille de tic-tac-toe comporte des activités individuelles d'évaluation. Les élèves choisissent des activités dans une rangée, une colonne ou une diagonale. L'enseignant s'assure que chaque combinaison comprend la variété d'activités d'évaluation nécessaire pour offrir une image précise des connaissances de l'élève.

Évaluation *de* l'apprentissage

L'évaluation *de* l'apprentissage (parfois appelée évaluation sommative) est le processus qui permet de recueillir et d'interpréter des renseignements pour juger des accomplissements des élèves en fonction de critères prédéterminés aux fins de la notation et de l'établissement de rapports sur le progrès. L'évaluation *de* l'apprentissage se produit à des étapes précises de l'apprentissage, comme à la fin d'une unité ou d'un module d'apprentissage.

Prenez en considération les exemples suivants de différenciation de l'évaluation *de* l'apprentissage.

- Certains élèves dans une classe choisissent de démontrer leurs connaissances en préparant un rapport, tandis que d'autres choisissent de créer une affiche et d'autres encore, de faire une présentation orale.

- Un enseignant fournit un logiciel de synthèse vocale, de même qu'une version numérique d'un texte à un élève qui éprouve beaucoup de difficultés à lire les questions d'un test en études sociales.
- Un enseignant supprime certaines notes obtenues plus tôt au cours du semestre par un élève qui a mal commencé l'année, mais qui a réalisé d'importants progrès par la suite.

Différenciation de la sélection et de l'utilisation de l'information fournie par l'évaluation

La différenciation de l'évaluation consiste à repenser la pratique courante selon laquelle tous les élèves doivent effectuer les mêmes tâches liées à l'évaluation au même moment, sans égard à leurs besoins en matière d'apprentissage ou aux connaissances qu'ils ont déjà démontrées. Dans ce nouveau paradigme, les enseignants adaptent plutôt la sélection et l'utilisation des renseignements sur l'évaluation afin de tenir compte du niveau de rendement le plus élevé de chaque élève. Par exemple, vous pouvez effectuer ce qui suit :

- Examiner les données probantes que vous avez recueillies pour chaque élève et sélectionner un échantillon qui représente le mieux ses réalisations.
- Éliminer l'information qui entre en conflit avec la grande majorité des pièces justificatives que vous avez sous la main, de même que les renseignements sur les évaluations antérieures qui ont clairement été supplantés par des renseignements plus récents.
- Ne recueillir que l'information nécessaire concernant l'atteinte d'un résultat d'apprentissage par un élève; si vous avez déjà des données probantes établissant hors de tout doute l'atteinte d'un résultat d'apprentissage de la part d'un élève, ce dernier n'aura donc pas à effectuer d'autres tâches d'évaluation se rapportant à ce résultat.
- Reporter l'évaluation d'un élève s'il est clair qu'il aurait besoin de plus de temps pour comprendre un concept.
- Utiliser un certain type d'activité d'évaluation à titre d'évaluation formative pour un élève et à titre d'évaluation sommative pour d'autres.
- Faire participer les élèves à la collecte, à l'interprétation et à la communication de l'information sur leur évaluation de l'apprentissage, dans la mesure du possible.

Prenez en considération les exemples suivants concernant la façon dont les enseignants peuvent différencier la sélection et l'utilisation de l'information sur l'évaluation *de* l'apprentissage.

Exemple 1 : Une élève n'a pas eu suffisamment de temps de pratique pour atteindre son plein potentiel relativement aux résultats d'apprentissage dont il est question dans une activité d'évaluation; elle est toutefois prête à se servir de l'activité en tant qu'évaluation pratique. L'enseignant utilisera l'activité

à titre d'évaluation *au service de* l'apprentissage pour cette élève et à titre d'évaluation *de* l'apprentissage *pour* les autres élèves.

Exemple 2 : Un enseignant utilise une liste de vérification pour prendre en note les moments où ses élèves étudient le résultat d'apprentissage appelé « développer et justifier ses opinions et ses points de vue » au cours d'une discussion. La liste de vérification pour les deux élèves est la suivante :

	14 sept.	21 sept.	28 sept.	5 oct.	12 oct.	19 oct.
Élève A				✓	✓	✓
Élève B	✓		✓			✓

L'enseignant conclut que l'atteinte du résultat d'apprentissage par l'élève A est uniforme, alors que celle de l'élève B ne l'est pas. En effectuant des observations durant plus d'une journée, l'enseignant est en mesure de reconnaitre les habitudes d'apprentissage individuelles.

Exemple 3 : Un enseignant utilise des rubriques de notation et des échelles d'évaluation comme moyen pour déterminer les critères d'évaluation et pour communiquer les accomplissements aux élèves. Il utilise également des rubriques et des échelles d'évaluation pour donner une rétroaction spécifique afin d'aider les élèves à améliorer leur rendement et à comprendre où ils en sont rendus dans l'atteinte des résultats d'apprentissage.

Exemple 4 : La capacité d'un élève à résoudre des problèmes en mathématiques est assez grande; toutefois, sa capacité à effectuer des calculs mentaux est faible. L'enseignant lève l'exigence d'utiliser le calcul mental au moment d'évaluer une résolution de problème, autorisant l'élève à utiliser une calculatrice et, par conséquent, permet à cet élève de mieux démontrer ses habiletés en résolution de problèmes.

Évaluer des produits différenciés

Lorsque l'évaluation est différenciée seulement par le produit, le résultat d'apprentissage demeure le même pour tous les élèves et on peut utiliser une seule rubrique pour évaluer toutes les formes du produit. Il est souvent pratique de concevoir des rubriques uniquement en fonction des résultats d'apprentissage traités et de ne pas inclure des critères qui sont spécifiques à tous les produits. Cette pratique aide les élèves à se concentrer moins sur le produit en tant que tel (bien que cela en vaille toujours la peine et l'effort) et davantage sur l'apprentissage, qui doit être démontré à l'aide du produit. Les rubriques peuvent être axées sur un seul résultat d'apprentissage et les critères connexes, ou sur une combinaison de différents résultats d'apprentissage et de critères.

Analysez attentivement les résultats d'apprentissage afin de déterminer quelles sont les possibilités pour une différenciation du produit. Par exemple, le résultat d'apprentissage en français pour la 8e année se rapportant à l'écriture d'une narration de points de vue différents indique clairement le type de produit à utiliser, à savoir l'écriture de narrations, et bien que le type de narration puisse varier, il n'y a pas beaucoup de marge de manœuvre permettant d'en changer le type. En revanche, le résultat d'apprentissage « comparer et mettre en contraste les différentes perspectives offertes par une narration à la première et à la troisième personne » donne la possibilité d'utiliser des produits différenciés : les élèves pourraient présenter ce qu'ils ont comparé et mis en contraste au moyen d'écrits, de graphiques, de petites pièces de théâtre, etc.

Par exemple :
Les élèves en études sociales dans une classe de 8e année démontrent qu'ils peuvent créer un message social. L'enseignant prépare une rubrique qui met l'accent sur le résultat d'apprentissage en communication apparaissant dans la rubrique partielle ci-dessous. Sans égard au type de produit choisi par les élèves, tel qu'une affiche, un publireportage ou un sketch, leur accomplissement en matière de communication sera déterminé en utilisant la même rubrique.

L'élève sera capable de préparer ses présentations et ses interventions en fonction de son intention de communication et d'un souci de clarté et de correction de la langue.	
Wow!	présentée de façon convaincante et plaisante et dont l'objectif est toujours clair
Oui	présentée de façon crédible et intéressante et dont l'objectif est évident
Oui, mais	présentée de façon logique et dont l'objectif est énoncé
Pas encore	présentée de façon vague ou confuse et sans faire mention de l'objectif

Évaluer des sujets différenciés

Parfois, vous aurez l'occasion d'effectuer une différenciation par sujet, en fonction des intérêts des élèves. L'évaluation du contenu qui a été différenciée par intérêt ne requiert pas différentes rubriques.

Par exemple :
Un enseignant dans une classe de 6e année, en français, permet aux élèves de choisir un sujet d'intérêt afin de démontrer leur habileté dans le domaine suivant : *Établir des liens entre ses expériences personnelles et certains éléments de l'histoire, tels les personnages, leurs actions et le cadre.*

Fournir un soutien et un échafaudage

Dans certains cas, les élèves auront besoin d'un soutien ou d'un échafaudage particulier afin de démontrer leurs connaissances. Ces appuis permettent aux

élèves de démontrer ce qu'ils connaissent le mieux. Parfois une intervention, si petite soit-elle, est tout ce qu'il faut à un élève pour l'aider à réussir. Le soutien et l'échafaudage sont considérés comme faisant partie de la différenciation de l'évaluation parce qu'ils sont harmonisés intentionnellement aux besoins déterminés en matière d'apprentissage pour un élève donné.

Par exemple :
Un enseignant accorde plus de temps à une élève pour qu'elle termine un test, réduisant donc une partie du stress ressenti par l'élève et faisant en sorte qu'il soit plus facile pour elle de réussir.

Donner une note et établir des rapports sur le progrès dans une classe différenciée

La notation constitue une mesure du rendement scolaire. Dans une classe différenciée, il est important de bien comprendre la signification de la notation en regard des normes des programmes d'études et des besoins en matière d'apprentissage des élèves.

Pour assurer une notation efficace dans une classe différenciée, vous devriez faire ce qui suit :

- être sélectif; vous n'avez pas à attribuer une notation à tout ce que les élèves font;
- fonder la notation sur des critères d'apprentissage clairs et précis;
- déterminer les indicateurs de la réussite des élèves, décrire les critères qui permettront d'évaluer cette réussite et l'évaluer en conséquence;
- employer des données probantes qui sont directement liées aux résultats d'apprentissage évalués et ignorer d'autres facteurs (p. ex., si l'on évalue des élèves en fonction de leur compréhension d'un concept mathématique, des facteurs tels que le soin apporté au travail ne devraient pas jouer sur la notation d'un élève);
- déterminer et atténuer les facteurs qui pourraient empêcher les élèves de démontrer leurs connaissances, comme la difficulté à lire ou le rythme lent d'exécution du travail. Utiliser des stratégies telles que donner une seconde chance aux élèves pour apprendre et démontrer leurs connaissances ou se concentrer sur les notes obtenues par les élèves plus tard dans la séquence d'apprentissage de sorte qu'ils aient de nombreuses occasions de pratiquer;
- prendre en considération ce qui peut motiver l'apprentissage ou, parfois plus important encore, ce qui peut nuire à cette motivation. Contribuer à la motivation de l'apprentissage en aidant les élèves à assumer leur responsabilité quant à leur croissance personnelle, en s'assurant que les objectifs sont clairs et correspondent aux résultats d'apprentissage, de même qu'en fournissant une rétroaction continue et des possibilités d'apprentissage appropriées qui sont intéressantes et pertinentes, et qui conviennent à la réceptivité et aux capacités des élèves.

Bien que l'évaluation *de* l'apprentissage soit axée principalement sur le succès des élèves relativement à la notation ou aux attentes se rapportant au niveau du cours, votre établissement de rapport peut également inclure d'importants renseignements au sujet des habitudes de travail des élèves, de leurs progrès durant le cours, de leurs forces, besoins et attitudes, de la façon dont ils apprennent le mieux ou peut inclure des suggestions sur la façon dont ils peuvent améliorer leur rendement. Il ne faudrait pas combiner ces aspects ou en calculer la moyenne. Il faudrait plutôt en rendre compte en tant qu'éléments importants et distincts. Prenez en considération les stratégies servant à rendre compte de ces aspects, comme les commentaires à part, les pièces jointes à la fiche de rapport, les communications à part, les listes de vérification ou les conférences élève-parent-enseignant.

Gestion de la différenciation de l'évaluation

Prenez en considération les conseils suivants pour vous aider à prendre des décisions éclairées et réalistes sur la façon de différencier l'évaluation :

- **Soyez réaliste.** L'évaluation de contenus, de processus ou de produits différenciés vous impose des exigences en tant qu'enseignant. En général, la différenciation du contenu a tendance à imposer une plus grande exigence quant à la compréhension qu'ont les enseignants des programmes d'études. La différenciation du processus impose une plus grande exigence sur les habiletés en gestion de classe des enseignants. La différenciation de produit, quant à elle, impose une plus grande exigence relativement aux habiletés en planification des enseignants parce qu'ils devront prévoir des choix, faire en sorte que la documentation soit disponible et préparer des rubriques générales.
- **Offrez aux élèves la possibilité d'expérimenter différentes façons de démontrer leurs connaissances.** Les expériences variées font en sorte que les différences des élèves sont plus visibles. Par exemple, en faisant faire intentionnellement une rotation des tâches axées sur les intelligences multiples aux élèves, vous leur donnez l'occasion de démontrer leurs forces et leurs intérêts, tout en révélant leurs besoins en matière d'apprentissage.
- **Prenez en considération les types et les variétés d'outils et de stratégies d'évaluation qui conviennent le mieux aux résultats d'apprentissage dont il est question.**
  L'accomplissement, par les élèves, de certains résultats d'apprentissage ne peut être évalué efficacement que par un nombre limité de façons, tandis que l'accomplissement d'autres résultats se prête à une variété plus grande de méthodes d'évaluation. Par exemple, le résultat d'apprentissage en mathématiques *Identifier un nombre rationnel situé entre deux nombres rationnels donnés* offre probablement moins de possibilités pour la différenciation de l'évaluation que le résultat d'apprentissage *Vérifier si un nombre rationnel donné est une des solutions possibles d'une équation donnée.*

- **Assurez-vous que les élèves ont les connaissances requises pour étudier les choix qui leur sont offerts.** Afin de faire des choix éclairés pour démontrer leurs connaissances, les élèves ont besoin de ce qui suit :
  - un choix varié de produits ou de stratégies;
  - un esprit critique permettant de déterminer, de peser et de choisir les options;
  - une connaissance d'eux-mêmes en tant qu'apprenants;
  - la maturité de choisir l'option qui leur permettra de mieux démontrer ce qu'ils ont appris, pas simplement l'option qui, selon eux, sera la plus rapide.

- **Améliorez l'éventail de produits et de stratégies des élèves**. En enseignant de façon explicite et, par la suite, en fournissant des occasions structurées de démontrer leurs connaissances de différentes façons. Cela comprend des occasions et des outils permettant l'autoréflexion et l'autoévaluation.

- **Tenez compte de votre niveau de confort à l'égard des diverses stratégies et outils divers.** Par exemple, lorsque vous présentez une nouvelle stratégie d'évaluation, vous pouvez l'utiliser avec toute la classe, plutôt que de tenter d'aborder plus d'une stratégie à la fois.

- **Traitez des forces et des difficultés.** Parfois, aider un élève à trouver un bon équilibre est dans le meilleur intérêt de celui-ci. C'est pourquoi vous pouvez demander aux élèves de travailler d'une façon qui n'est pas celle qu'ils préfèrent afin qu'ils acquièrent de l'expérience. À d'autres moments, vous pouvez décider que les élèves devraient démontrer leurs connaissances de la façon qui leur convient le mieux. Par exemple, un élève qui ne choisirait pas de travailler seul pourrait tirer profit du fait d'accomplir des tâches individuellement à l'occasion. À un autre moment, vous pouvez décider qu'il est important de recueillir les meilleures données probantes possible afin de justifier hors de tout doute l'accomplissement d'un élève. Par conséquent, vous permettez à l'élève d'utiliser un graphique plutôt qu'une dissertation structurée pour présenter les grandes lignes d'un sujet.

Expériences d'apprentissage différenciées

5

Contenu du chapitre

Activités significatives
- Mise en œuvre d'activités significatives
- Pratiques exemplaires en matière d'activités significatives

Groupes variés
- La formation de groupes variés
  - *Structurer les groupes pour réussir*
  - *Répondre aux besoins des élèves*
  - *Créer une structure*
- Pratiques exemplaires en matière de groupes variés
  - *Expériences d'apprentissage individuelles*
  - *Expériences d'apprentissage avec les pairs*
  - *Expériences d'apprentissage en petits groupes*
  - *Expériences d'apprentissage avec toute la classe*

Échafaudage pédagogique
- Éléments de l'échafaudage pédagogique
- Mise en œuvre de l'échafaudage pédagogique
- Pratiques exemplaires en matière d'échafaudage pédagogique

Diversité
- Exemples de stratégies pour offrir une diversité

Choix
- Mise en application des choix
- Tableau des choix
- Pratiques exemplaires en matière des choix offerts

« Dans une classe diversifiée, il n'existe aucune méthode qui, à elle seule, peut rejoindre tous les apprenants. De multiples parcours sont nécessaires pour atteindre les objectifs. » [traduction libre]
– Tiré de « Providing New Access to the General Curriculum: Universal Design for Learning » de Chuck Hitchcock et coll., Teaching Exceptional Children, vol. 35, 2002, p. 12. Tous droits réservés © 2002, par le Council for Exceptional Children. Réimpression autorisée.

La création d'expériences d'apprentissage différenciées consiste à faire en sorte de façon proactive que les élèves participent à diverses activités dans divers contextes enrichissants. Dans un monde de possibilités et de choix, les rôles des classes sont modifiés. Le rôle de l'enseignant est axé sur la création et la sélection d'occasions d'apprentissage pour les élèves, et sur leur orientation, et met l'accent sur la collaboration avec ces derniers pour évaluer leur progrès. Le rôle des élèves devient celui d'un apprenant indépendant, motivé et sûr de lui.

Les principaux éléments des expériences d'apprentissage différenciées comprennent les activités significatives, les groupes variés, l'échafaudage pédagogique et les choix.

Activités significatives

Les décisions concernant les groupes, l'échafaudage et les choix doivent toutes être fondées sur une croyance et des habiletés en matière de conception d'activités qui sont significatives pour les élèves. Les activités d'apprentissage significatives sont comme suit :

- appropriées sur le plan du développement;
- portant sur les expériences de vie et étant reliées à celles-ci;
- authentiques;
- plaisantes;
- respectueuses et justes pour tous les élèves.

Les activités significatives s'appuient sur une connaissance de chaque élève et des bonnes pratiques d'enseignement. Les activités devraient permettre de faire participer les élèves de façon active à l'examen, au questionnement, à l'application et à la réflexion relativement aux concepts et aux habiletés. Cela peut comprendre des possibilités pour ce qui suit :

- détermination des similitudes et des différences;
- rédaction de résumés et prise de notes;
- utilisation et création de représentations visuelles;
- formulation et vérification d'hypothèses;
- utilisation d'indices, de questions et de textes préliminaires pour comprendre un apprentissage.

Mise en œuvre d'activités significatives

Prenez en compte les lignes directrices suivantes pour développer des activités significatives et respectueuses :

- discuter explicitement du but et de l'importance de l'activité avec les élèves;
- donner des instructions et des attentes claires pour réduire l'incertitude, l'effet de surprise et la déception;
- solliciter tous les niveaux d'habiletés des élèves pour qu'ils réalisent leur plein potentiel;
- utiliser les profils d'apprenants, les prétests et d'autres renseignements pour adapter les activités et les ressources en fonction des intérêts, des acquis et des préférences en matière d'apprentissage des élèves;
- prévoir tout défi ou obstacle à l'apprentissage et renforcer les appuis pour les surmonter;
- partager ou développer des outils d'évaluation avec les élèves (p. ex., critères, rubriques et modèles) pour clarifier les attentes;
- fournir des ressources d'apprentissage dont les élèves auront besoin pour entreprendre l'activité qui sont accessibles, plaisantes et qui contribuent à la compréhension;
- prévoir un temps de réalisation de la tâche ou de l'activité, qui sera suffisamment court de façon à maintenir l'intérêt pour l'apprentissage;
- évaluer et améliorer les activités et les tâches pour maximiser l'apprentissage.

Pratiques exemplaires en matière d'activités significatives

Prenez en compte les exemples suivants représentant ce à quoi pourrait ressembler la création d'activités d'apprentissage significatives :

- Utiliser différents types de matériel et de support de données au moment de discuter et de partager des idées et de l'information avec les élèves : images, narrations, objets, musique, littérature, poésie.
- Fournir aux élèves de multiples sources d'information pour leurs activités de recherche et leurs projets.
- Encourager l'utilisation de carnets d'apprentissage comme façon pour les élèves de faire un suivi de leur apprentissage, de réfléchir à ce qu'ils ont appris et d'établir des liens, de même que d'appliquer et de mettre en pratique des habiletés telles que la prédiction, l'organisation et l'évaluation.
- Proposer et modeler des stratégies de questionnement qui traitent des niveaux différents de capacité et de réceptivité des élèves.
- Donner des occasions aux élèves d'utiliser les connaissances nouvellement acquises en classe, dans un autre contexte.
- Fournir des contextes d'apprentissage fondés sur des problèmes, dans le cadre desquels les élèves travailleront activement à résoudre les problèmes comme le feraient des professionnels dans leur travail. Les tâches d'apprentissage

fondées sur la résolution de problèmes peuvent être structurées pour être réalisées individuellement, en petits groupes ou avec toute la classe.

- Offrir des activités de différents niveaux, afin que les élèves travaillent sur les mêmes concepts ou habiletés, mais avec divers degrés de complexité, d'abstraction et d'ouverture.
- Modeler l'utilisation de graphiques pour présenter de l'information. Par exemple, utiliser un arbre conceptuel pour montrer les liens entre les différents concepts et les différentes idées, et pour en discuter. Utiliser une carte à bulles pour présenter des solutions de rechange. Utiliser un organigramme pour travailler avec les séquences et pour en discuter.
- Fournir des mesures de soutien pour l'enregistrement et la synthèse de l'information, telles que des lignes directrices pour rédiger un résumé, des schémas organisateurs et des modèles de résumé.
- Déterminer des occasions tout au long de l'année au cours desquelles chaque élève pourra assumer le rôle d'expert. Le partage de l'expertise permet d'instaurer la confiance en soi et de constituer une collectivité de classe.
- Au début de chaque nouvelle unité, découvrir quels sont les intérêts pertinents des élèves, puis y donner suite au cours de l'unité. Par exemple, dans une unité sur la chimie en classe, un élève peut exprimer un intérêt pour la culture biologique et la chimie intervenant dans le processus de certification de différents types d'aliments en tant que produit biologique. Les activités de suivi pourraient inclure ce qui suit :
  - demander à l'élève de réaliser un projet d'unité portant sur la certification des produits biologiques et de partager les résultats lors d'une présentation;
  - former un petit groupe d'étude composé d'élèves s'intéressant aux produits biologiques et leur demander d'effectuer une recherche et de faire part de leurs résultats à la classe;
  - demander à un conférencier de venir parler aux élèves de la classe des produits biologiques; par la suite, discuter avec eux de ce qu'ils ont appris et de la façon dont cela est relié aux résultats d'apprentissage attendus de l'unité de chimie.

Groupes variés

Dans les classes différenciées qui fonctionnent de façon efficace, tous les élèves ont l'occasion de travailler dans divers contextes par l'entremise de groupes variés et planifiés de manière réfléchie qui intègrent le choix des élèves et les rôles attribués par l'enseignant. Les élèves changeront de groupes au cours de l'année scolaire en fonction de leurs besoins, plutôt qu'uniquement en fonction des besoins liés à la tâche à accomplir.

Groupe varié :

- offre des possibilités et un appui aux élèves pour les aider à créer et à développer leur compréhension et à accroitre leurs habiletés de façon active;
- prévoit un enseignement ciblé pour les groupes ayant des besoins, des préférences et des intérêts différents;
- est fondé sur la reconnaissance des différences de chaque élève;
- encourage les relations positives entre pairs et dissuade la formation de cliques;
- minimise les effets sociaux et émotionnels négatifs entrainés par les stratégies de groupage homogène en fonction des habiletés;
- favorise et développe des aptitudes d'interaction sociale;
- favorise un sentiment d'appartenance à la collectivité, alors que les élèves voient les forces de leurs pairs, pas seulement leurs faiblesses, ce qui inspire un respect mutuel.

Voici les types de groupes :

- classe entière;
- petits groupes (p. ex., comptant de trois à sept élèves);
- partenaires ou dyades;
- élève seul.

La formation des groupes peut être fondée sur les préférences et les intérêts des élèves en matière d'apprentissage, sur leurs antécédents, leur niveau scolaire et leur réceptivité. Ces structures de groupe variées offrent des choix pour cibler différents résultats d'apprentissage pour chaque élève ou pour des groupes précis d'élèves.

La formation de groupes variés peut comprendre l'utilisation de stratégies d'apprentissage coopératif, mais le fait d'une façon qui permet de mettre l'accent sur les besoins individuels des élèves, qui sont placés dans des groupes coopératifs. Toutes les structures de groupe sont valables pour tous les élèves, étant donné qu'elles peuvent offrir aux élèves différentes expériences et différents contextes dans lesquels travailler.

La formation de groupes variés

Au moment de former les groupes, il faudra prendre en compte les résultats d'apprentissage, les données d'évaluation et les besoins des élèves, afin de déterminer qui fera partie des différents groupes. Divers types de données d'évaluation devraient être utilisés pour déterminer la formation des groupes, de même que le but ou les tâches de chaque groupe. Des connaissances et des habiletés spécifiques peuvent être établies en tant qu'objectif ou tâche devant être réalisés au moment opportun.

Il est important de prendre en considération les besoins, les intérêts et les préférences des élèves en matière d'apprentissage, tout en s'assurant également que tous les élèves ont l'occasion de travailler dans des groupes dans lesquels ils se sentent à l'aise, de même que dans d'autres qui les mettent au défi d'apprendre et de se développer.

Prenez en compte les conseils suivants quant à la gestion de groupes variés et lors du changement de groupes d'un contexte d'apprentissage approprié à un autre, ou d'une tâche à une autre.

Structurer les groupes pour réussir

- Limiter la taille des groupes. Il est plus facile de gérer de petits groupes et d'encourager chaque membre afin qu'il participe. Quatre à six membres sont souvent suffisants pour accomplir les tâches.
- Encourager la collectivité de classe en rassemblant les élèves afin qu'ils participent à une discussion ou à des activités avec tous les membres de la classe, au début ou à la fin du cours.

Répondre aux besoins des élèves

- Instaurer un climat qui démontre aux élèves que le travail de chacun est important;
- Consacrer du temps à chaque groupe en fonction de ses besoins en matière d'apprentissage; le temps alloué n'a pas à être le même pour tous les groupes.
- Planifier un plus grand nombre d'activités autonomes pour les groupes qui sont en mesure de travailler sans être surveillés de près; fournir plus de structure et donner plus d'attention aux groupes qui en ont besoin;
- Planifier des façons de gérer les divers besoins des élèves en ce qui a trait au temps dont ils ont besoin pour accomplir une tâche.
- Donner aux élèves qui terminent plus tôt des tâches pertinentes et enrichissantes à effectuer par la suite. Discuter des processus et des étapes à suivre pour les élèves qui ont besoin de plus de temps pour terminer un travail.

Créer une structure

- Donner des instructions claires et précises. Les listes de vérification, les menus et les images peuvent aider les groupes à gérer les tâches par eux-mêmes.
- Préciser ce que vous attendez des élèves. Fournir des rubriques, des échantillons ou des exemples pour illustrer à quoi ressemble un travail de qualité.
- S'assurer que les groupes savent que tous les membres doivent contribuer et demeurer concentrés sur la tâche à accomplir. Indiquer quelles sont vos attentes quant aux preuves du progrès des groupes.

- Proposer des lignes directrices relativement au comportement des élèves, incluant la façon de travailler en groupe, la façon de demander de l'aide et la façon de montrer du respect aux autres groupes dans la classe.
- Aménager la classe pour faciliter le travail en groupe. Assigner des endroits accessibles pour conserver le matériel, et pour ranger les travaux en cours, de même que pour ranger les travaux achevés devant être présentés.

Pratiques exemplaires en matière de groupes variés

La formation de groupes variés comprend la variation des instructions données aux divers groupes : seul, avec un partenaire, en petits groupes, en grands groupes et avec toute la classe. Cela comprend également le fait de prendre en compte diverses options relativement à ces groupes de base, comme de déterminer s'il faut former les groupes au hasard ou de façon intentionnelle. Le tableau présenté à la page suivante offre une description de chacun de ces contextes, de même que des exemples précis d'activités pédagogiques qui en font le meilleur usage.

Expériences d'apprentissage individuelles	
Pratiques exemplaires	**À quoi cela pourrait-il ressembler?**
• Fournir des occasions structurées pour la métacognition et l'autoréflexion. • Structurer les expériences d'apprentissage individuelles à l'intérieur d'autres types de groupes : petit groupe, grand groupe et classe entière. • Donner des instructions claires pour encourager l'autonomie. • Combiner avec de plus grands groupes pour mettre l'accent sur la collaboration et la coopération.	• **Les carnets d'apprentissage** et les **journaux** sont deux façons pour les élèves de faire un suivi de leur apprentissage et d'y réfléchir. Les carnets d'apprentissage sont axés sur des détails plus objectifs reliés à l'apprentissage et encouragent les élèves à établir des liens et à pratiquer des habiletés telles que la prévision, l'organisation et l'évaluation. Les journaux, comme les journaux d'opinion, encouragent les élèves à exprimer leurs croyances, leurs attitudes et leurs perceptions relativement à ce qu'ils apprennent et à la façon dont ils apprennent. • **Les carnets interactifs** utilisent un format de carnet précis[1] pour échafauder les interactions des élèves avec de l'information et des textes. Sur la page de droite du carnet, les élèves inscrivent des notes prises durant les leçons, les discussions, les lectures, les visionnements, les travaux en groupe et les activités de recherche. Sur la page de gauche, ils inscrivent leurs interactions personnelles avec l'information, incluant les réflexions, le traitement, l'établissement de liens, le griffonnage d'idées ou le questionnement. Les enseignants peuvent faire des suggestions, mais ne dirigent pas le contenu de la page de gauche. • **Les menus** sont des listes personnalisées de tâches que les élèves doivent compléter au cours d'une période donnée. Les tâches peuvent être assignées, négociées avec les élèves ou sélectionnées indépendamment. Les programmes devraient comprendre à la fois les tâches à accomplir et les instructions pour y arriver. • **Le remue-méninges de réflexion** est une stratégie permettant de combiner le travail autonome au travail en groupe. Les élèves lancent des idées sur papier de façon individuelle avant de les partager avec un partenaire, avec les membres d'un groupe ou avec toute la classe.

Expériences d'apprentissage avec les pairs

Pratiques exemplaires	À quoi cela pourrait-il ressembler?
• Offrir la possibilité de développer et de mettre en pratique des aptitudes à communiquer, d'effectuer des comparaisons et de partager l'acquisition des connaissances dans un contexte non menaçant. • Déterminer les partenaires en fonction des besoins, des intérêts et des préférences en matière d'apprentissage. • Prendre en compte à quel moment les élèves devraient travailler avec le même partenaire ou changer de partenaire en fonction des différents contextes d'apprentissage. • Encourager les élèves à la réflexion et à l'autoévaluation en tant que partie intégrante des expériences d'apprentissage par paires. • Utiliser les stratégies de groupage par paires pour encourager les élèves à se mettre au défi et à s'appuyer mutuellement. Donner l'occasion aux élèves de faire l'expérience de l'enseignement entre pairs et du mentorat. • Utiliser les regroupements par paires pour présenter, enseigner et développer l'utilisation des graphiques.	• **Les compagnons d'études** ou **les dyades d'entraide** peuvent être établis comme faisant partie intégrante des activités normales d'enseignement dans une classe. • **Les pauses pédagogiques** constituent une occasion pour les élèves de discuter d'idées, de questions et d'information. Prévoir trois à cinq minutes pour chaque leçon quotidienne. Encourager les élèves à inscrire des points à débattre dans leurs carnets pour les aider à demeurer concentrés sur la tâche à accomplir. • **La réaction éclair** peut donner l'occasion aux élèves d'effectuer une autoévaluation et une réflexion sur leurs activités de partenariat et leurs discussions en inscrivant leurs réflexions sur une fiche qu'ils remettront à l'enseignant en sortant de la classe. • **Les arbres conceptuels** ou les graffitis d'équipe constituent une bonne façon pour des partenaires de faire la synthèse de leurs connaissances. Chaque élève peut inscrire ses idées sur des papillons adhésifs. Puis, ensemble, ils peuvent établir des liens, déterminer les similitudes et les différences et représenter le contenu en créant des images et des symboles. • L'**enseignement par les pairs** existe lorsqu'un élève a reçu des instructions supplémentaires sur un sujet ou une habileté (ou a des connaissances approfondies et des intérêts relativement à un sujet). Le fait de revoir la matière avec un pair dans un contexte de partenariat permet d'approfondir les connaissances et d'améliorer les habiletés de l'élève « expert-résidant ». • Lors de l'activité **Groupe-Duo-Solo**, les élèves résolvent des problèmes tout d'abord en équipe, puis avec un partenaire et enfin, de façon individuelle. • Dans l'activité **Fil de laine... fil d'idées**, les partenaires, à tour de rôle, disent ce qu'ils pensent d'un sujet quand on leur demande et à des moments imprévisibles. Pour illustrer cet échange, les élèves utilisent une balle de laine. L'élève qui débute l'échange partage ce qu'il veut dire au groupe, puis il tient le bout de laine entre ses doigts et lance doucement la balle à un élève de son choix qui devra s'exprimer à son tour. Avant de lancer la balle de laine à un autre élève, le deuxième élève devra tenir un bout de laine entre ses doigts.

Expériences d'apprentissage en petits groupes

Pratiques exemplaires

- Prendre des décisions intentionnelles au sujet du moment et de la façon de former de petits groupes.
- Structurer certaines tâches en fonction du développement du contenu ou de l'habileté, des intérêts ou des préférences en matière d'apprentissage et du niveau de réceptivité.
- Penser à regrouper les élèves en fonction des similitudes et des différences. Les élèves tirent avantage de la possibilité de travailler avec des personnes ayant des intérêts et des préférences en matière d'apprentissage différents des leurs.
- Former des groupes coopératifs d'élèves aux habiletés variées pour donner l'occasion aux élèves de repasser l'information, d'apprendre les uns des autres, de renforcer la responsabilité de chacun à l'intérieur d'un groupe, de participer à un niveau élevé d'activité et de recevoir de l'appui.
- Intégrer des stratégies pour s'assurer que chaque membre du groupe participe aux tâches, incluant répondre aux questions, résoudre des problèmes ou terminer une activité.

À quoi cela pourrait-il ressembler?

- Diviser les élèves en petits groupes afin de leur donner des instructions spécifiques et précises sur des concepts ou des habiletés pour lesquels ils éprouvent des difficultés. Les autres élèves de la classe peuvent travailler seuls ou en équipes de deux en fonction de leur compréhension ou du développement de leurs habiletés. Ces groupes sont fluides et changent en fonction des besoins des élèves.
- Dans la **stratégie du Casse-tête d'expertise**, les élèves sont divisés en groupes de quatre ou cinq. On assigne à chaque élève du matériel particulier à apprendre, que chacun doit ensuite enseigner aux membres de son groupe. Les élèves, qui travaillent sur le même matériel, se réunissent pour déterminer ce qui est important, de même que la façon de l'enseigner aux membres de leur groupe. Après avoir pratiqué dans ces groupes « experts », les élèves retournent dans leur groupe initial et enseignent à tour de rôle la matière aux autres membres du groupe. L'attribution du même numéro aux élèves qui ont de la difficulté avec un concept ou une habileté vous permet de passer du temps supplémentaire et bien ciblé avec ce groupe.
- **Les centres d'apprentissage** permettent aux élèves de travailler à des tâches précises conçues pour cibler le développement d'habiletés ou de concepts. Les petits groupes n'ont pas à terminer les tâches assignées à chacun des centres d'apprentissage que vous avez établis dans la classe. Vous pouvez concevoir les parcours d'apprentissage en collaboration avec chacun des groupes, ou les attribuer. Le temps alloué, les tâches à effectuer et les choix peuvent varier pour chaque groupe d'élèves.
- Dans la stratégie de Spencer Kagan appelée **Les têtes numérotées**, on donne un numéro à chaque membre du groupe. L'enseignant pose un problème et tous les membres du groupe en discutent. Chaque membre du groupe est responsable de veiller à ce que les autres puissent accomplir la tâche. L'enseignant tire ensuite un numéro et cet élève est chargé de partager la solution du problème proposée par son groupe.

Expériences d'apprentissage en petits groupes (suite)

À quoi cela pourrait-il ressembler? (suite)

- Dans l'activité de **Partage simultané d'idées**, on divise la classe en petits groupes dans lesquels une personne est nommée à titre de secrétaire. L'enseignant pose une question ouverte et alloue du temps aux élèves pour réfléchir à des réponses de façon individuelle. Les membres du groupe font ensuite part de leurs réponses à leurs coéquipiers, les uns après les autres en suivant l'ordre du cercle, et le secrétaire prend en note leurs réponses.
- Dans l'activité **Passer le problème à l'équipe suivante**, l'enseignant construit des problèmes à résoudre destinés aux équipes et les joint à des enveloppes ou les inscrit sur celles-ci. Les équipes prennent connaissance des problèmes, insèrent leur solution dans l'enveloppe et échangent ensuite avec une autre équipe pour vérifier leurs solutions et déterminer s'ils ont résolu les problèmes de façons différentes.
- Dans l'activité **Envoyer un problème**, des élèves écrivent un problème sur une fiche et demandent aux membres du groupe de le résoudre. Les membres du groupe donnent une réponse et le vérificateur de la question détermine s'ils ont trouvé une bonne solution.
- Dans l'activité **Les équipes représentatives**, trois membres du groupe travaillent de concert pour résoudre un problème, tandis qu'un quatrième membre du groupe s'en va dans un autre groupe pour comparer ses idées et discuter de celles-ci avec eux.
- Dans l'activité **Les équipes associées**, on encourage les élèves à apprendre les uns des autres en faisant partie de petits groupes. Les groupes inscrivent les résultats de leur travail sur une grande feuille. Chaque groupe nomme un porte-parole afin qu'il demeure près de son travail, pendant que le reste du groupe se promène dans la classe en examinant les idées des autres groupes et en posant des questions aux guides-interprètes. Par la suite, les membres retournent dans leur groupe initial pour discuter et ajouter les renseignements qu'ils auront recueillis.
- Dans une **Interrogation visible**, l'enseignant pose des questions avec choix de réponses multiples et les élèves discutent des réponses entre eux en groupe. Alors que chaque groupe présente sa réponse, on peut également lui demander d'expliquer son raisonnement au reste de la classe.

Expériences d'apprentissage avec toute la classe

Pratiques exemplaires	À quoi cela pourrait-il ressembler?
• Donner l'occasion aux élèves de travailler de concert avec toute la classe. Encourager les élèves à se fonder sur les idées et les forces des autres. Cela permet de développer un sentiment d'appartenance à la classe, alors que les élèves prennent conscience que tous peuvent apporter leur contribution.	• Utiliser une stratégie d'apprentissage coopératif telle que le **Partage au tableau** de Kagan pour faire participer les groupes d'élèves à une activité avec toute la classe. Chaque groupe lance des idées de réponses se rapportant à une question ou à une tâche. Un membre de chaque groupe est le porte-parole et écrit les idées du groupe sur le tableau. Par la suite, la classe en discute et réfléchit à l'effort fourni par toute la classe.

Expériences d'apprentissage avec toute la classe (suite)	
Pratiques exemplaires	**À quoi cela pourrait-il ressembler?**
• Utiliser des stratégies d'apprentissage coopératif pour faire participer des petits groupes à des activités avec toute la classe. • Modeler et enseigner les habiletés par l'entremise des interactions des élèves entre eux. • Présenter différentes stratégies de questionnement pour aider les élèves à apprendre à poser des questions significatives et à comprendre ce que peuvent donner des réponses efficaces.	• **Les activités CCC : Communiquer, classer comparer** encouragent les élèves à partager leurs processus d'apprentissage et leurs processus cognitifs avec la classe. Dans l'activité CCC, chaque élève réfléchit en silence à une question posée par l'enseignant. Les élèves partagent, ensuite leurs réflexions avec un partenaire, puis les partenaires partagent leurs réponses avec toute la classe. Dans l'activité CCC, les partenaires forment de petits groupes avant de discuter avec la classe. • Dans l'activité de **graffiti circulaire**, l'enseignant affiche des tableaux aux murs comprenant des questions clés ou des idées principales au haut de ceux-ci. Il forme ensuite des groupes et désigne une personne pour prendre des notes pour le groupe et ajouter les données au tableau à mesure que les idées sont lancées. Les groupes passent au tableau suivant, lisent les réponses des autres groupes et y ajoutent leurs réponses. • La stratégie **Cercles concentriques** vise à encourager l'interaction et la conversation entre tous les membres de la classe. Diviser la classe en deux. Un groupe forme un petit cercle intérieur faisant face vers l'extérieur. Les élèves discutent d'une question ou d'un sujet avec la personne qui est devant eux. Au signal, le groupe extérieur se déplace d'une personne dans le sens des aiguilles d'une montre. La discussion recommence. • Utiliser la stratégie Réfléchir, partager, discuter pour arrêter en tout temps durant une leçon et encourager les élèves à revoir ce dont ils ont discuté, à poser des questions de clarification ou à réfléchir à leur apprentissage. • La stratégie de La lecture coopérative permet de poser une question approfondie aux élèves pour les aider à comprendre des idées, des problèmes et des valeurs dans leurs lectures de textes. Les élèves formulent des questions destinées à leurs compagnons de classe qui ont pour but d'approfondir leur compréhension du texte lu. Cette stratégie encourage la participation de tous les membres de la classe, développe la pensée critique et la créativité, met l'accent sur le respect des autres et sur les points de vue différents, encourage les élèves à utiliser des éléments du texte pour appuyer leurs arguments et permet de renforcer l'efficacité des aptitudes à communiquer.

Échafaudage pédagogique

Dans le domaine de l'apprentissage, on part toujours de ce qui est connu pour aller vers ce qui est nouveau. Un bon enseignement reconnait ce lien et prend appui sur celui-ci au moyen de **l'échafaudage**. Prenez en considération la métaphore suivante se rapportant à la construction : « Un élève qui apprend de nouveaux concepts et de nouvelles habiletés est comme un charpentier-menuisier qui construit une maison ». La construction est un processus partant de la fondation pour se terminer avec le produit fini, se fondant sur ce qui est déjà connu pour déterminer ce qui peut ensuite être fait. Les nouvelles connaissances sont fondées sur ce qui est déjà connu. L'enseignant doit fournir cet échafaudage pour appuyer la construction. L'échafaudage est l'environnement créé par l'enseignant, de même que le soutien pédagogique, ainsi que les processus et le langage fournis à l'élève pour l'aider à aborder une tâche et à développer des habiletés pour l'accomplir. (Adapté de Wilhelm, Baker et Dubé, 2001, p. 18).

Éléments de l'échafaudage pédagogique

Un échafaudage efficace reconnait que les élèves ont besoin d'effectuer ce qui suit :

- apprendre dans des contextes multiples et variés;
- participer à des activités stimulantes, concrètes et appropriées sur le plan du développement;
- développer leur compréhension en se fondant sur des expériences et des connaissances préalables;
- recevoir un appui dans leur apprentissage pour ce qu'ils ne sont pas en mesure de réussir par eux-mêmes.

Ce type d'apprentissage assisté se produit dans ce que Vygotsky (1978) appelle la zone proximale de développement : la distance entre les contextes dans lesquels les élèves sont capables d'exécuter des tâches de façon autonome et les contextes dans lesquels les élèves ont besoin de l'aide et de la collaboration d'un adulte ou d'un pair.

Zone de développement proximale[1]

Zone de développement	Zone proximale de développement			Nouvelle zone de développement actuel
ÉLÈVE	ENSEIGNANT		ÉLÈVE ET ENSEIGNANT	ÉLÈVE
Ce que l'élève peut déjà faire de façon autonome.	Soutien fourni par l'enseignant, les pairs ou l'environnement.		Transition du soutien vers l'autonomie	Ce que l'élève peut faire de façon autonome
	L'élève assume progressivement la responsabilité de son apprentissage			
Autonome	Stratégies pédagogiques Modelées	Partagées	Guidées	Autonome

Des stratégies d'échafaudage efficaces encouragent les élèves à se développer continuellement à un niveau qui est juste au-dessus de leur niveau actuel de développement. Lorsque vous assignez une tâche que les élèves sont déjà en mesure de faire, vous ne leur apprenez rien. Une façon d'envisager la zone de développement proximale est de prendre en compte la règle générale voulant que la plupart des gens soient à l'aise avec un « effort supplémentaire de dix pour cent » lorsqu'ils tentent d'effectuer une nouvelle tâche ou d'apprendre une nouvelle habileté. Cela signifie que, pour la plupart des apprenants, le niveau optimal de difficulté offert par les activités et le matériel est environ dix pour cent plus élevé que le niveau actuel de ce qu'ils sont en mesure de faire de façon autonome.

Lorsque vous planifiez un échafaudage, posez-vous le type de questions suivantes :

- Qu'est-ce que les élèves connaissent déjà et qu'est-ce que les élèves peuvent faire à l'heure actuelle?
- Qu'est-ce que je veux qu'ils sachent et qu'ils soient en mesure de faire?
- Quelle est l'importance de l'écart?
- Comment puis-je m'assurer que l'écart est suffisant, de manière à ce que les élèves aient un appui, mais qu'ils soient également mis au défi, de façon à maximiser leur apprentissage?

Le processus d'échafaudage devient alors continuel et cyclique, à mesure que les nouveaux outils d'aide sont mis en place pour encourager les élèves à continuer d'acquérir de nouvelles connaissances. Lorsque les élèves réussissent à accomplir

1. Tiré du document intitulé *Classes à niveaux multiples : Stratégies pour rejoindre tous les élèves de la maternelle à la 6e année*, du ministère de l'Éducation de l'Ontario, Toronto (ON), ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2007, p. 20 Reproduit et adapté avec permission.

une tâche, ils sont dans ce qu'appelle Vygotsky la « zone de développement actuel ».

Mise en œuvre de l'échafaudage pédagogique

La mise en œuvre de l'échafaudage pédagogique comprend la prise en compte des façons dont les élèves reconnaissent, recueillent et traitent l'information. Cela comprend le fait de donner des choix pour appuyer l'apprentissage individuel ou en petits groupes, de même que des possibilités de développer des habiletés qui sont pertinentes et significatives pour les tâches à accomplir. Cela comprend également la planification de multiples occasions et options visant à permettre aux élèves d'utiliser, d'appliquer et de traiter l'information avec laquelle on leur demande de travailler.

La gamme d'activités planifiées devrait correspondre aux tâches que les élèves peuvent apprendre avec l'aide des adultes, des pairs et d'un environnement propice à l'instruction. Les connaissances liées à l'échafaudage ont évolué depuis sa conception qui consistait en une interaction entre un enseignant et un élève qui offre un soutien à l'apprentissage. Cependant, au cours des dernières années, le concept de l'échafaudage s'est développé au-delà des interactions entre individus. L'échafaudage comprend maintenant des éléments tels que les artéfacts, les ressources, de même que les milieux d'apprentissage eux-mêmes. Ces éléments d'échafaudage comprennent le soutien technologique et des pairs, et permettent d'élargir la conception de l'échafaudage pour traiter de milieux scolaires plus complexes et diversifiés. Ces ressources et ces outils fournissent un soutien aux grands groupes et aident à établir un milieu scolaire dans lequel les pairs peuvent interagir entre eux et s'enseigner mutuellement.

On examine et améliore de façon continue l'efficacité des appuis d'échafaudage à mesure que les besoins en matière d'apprentissage des élèves évoluent. Les appuis d'échafaudage devraient être conçus en fonction du fait qu'il existe de multiples niveaux de compréhension, et divers intérêts et préférences en matière d'apprentissage dans la classe, et devraient prendre en considération les principaux éléments de l'évaluation continue, de même que les différents niveaux de soutien.

Prenez en compte les questions suivantes :

- Comment peut-on concevoir des activités qui fournissent un échafaudage permettant aux élèves de passer d'expériences d'apprentissage centrées sur l'enseignant à des expériences d'apprentissage centrées sur l'élève?
- De quelle façon les activités devraient-elles fournir une séquence d'échafaudage pédagogique qui commence par l'apprentissage par observation ou les exemples multiples?
- La séquence d'activités planifiées fournit-elle une progression explicite allant de facile à difficile, de concret à abstrait, de personnel à sociétal, qui répond aux besoins des élèves en matière d'apprentissage et renforce leurs acquis?

- De quelle façon les activités d'échafaudage permettent-elles de séparer ou d'organiser l'information ou les processus en segments ou en étapes gérables?
- Quels types d'exemples modelés ou dirigés devraient être inclus? À quel moment ceux-ci devraient-ils être fournis?

Pratiques exemplaires en matière d'échafaudage pédagogique

Dans le tableau suivant, on présente un résumé des pratiques exemplaires et des exemples de stratégies pour mettre en oeuvre de façon efficace l'échafaudage pédagogique.

Échafaudage pédagogique

Pratiques exemplaires	À quoi cela pourrait-il ressembler?
Élaborer des objectifs d'apprentissage partagés pour faire participer les élèves et les motiver. Le partage des objectifs d'apprentissage doit se faire à deux niveaux. • Entre chaque élève et les enseignants. Les élèves ont besoin de connaitre le but de la tâche, plutôt que de simplement suivre les directives de l'enseignant. • Dans la classe. Les stratégies d'échafaudage devraient soutenir l'apprentissage des groupes d'élèves qui travaillent de concert. De tels groupes facilitent les discussions communes et le partage de l'expertise, de même que les découvertes et les enquêtes conjointes, qui font en sorte que la classe devient une communauté d'apprenants.	**Les unités de lancement** (Holbrook et Kolodner 2000) sont des expériences d'apprentissage préliminaires qui donnent l'occasion d'initier les élèves aux connaissances fondamentales et les aident à développer les habiletés et les processus dont ils ont besoin pour participer à un champ d'études élargi et structuré de façon plus indépendante ou constructive. Au départ, les unités de lancement avaient été conçues pour le programme d'études Learning by Design^{MC} (LBD) (Kolodner et coll. 2003), dont l'approche de l'apprentissage scientifique consistait à faire participer les élèves à la conception d'une automobile pour apprendre tout sur la physique des forces et des mouvements. Les unités de lancement peuvent être axées sur un contenu spécifique ou des habiletés particulières qui permettent de préparer les élèves à un apprentissage ou à un travail de projet plus autonome.

Échafaudage pédagogique (suite)	
Pratiques exemplaires	**À quoi cela pourrait-il ressembler?**
	Le modelage donne l'occasion aux élèves d'observer, de pratiquer et, ensuite, d'assumer la responsabilité de l'apprentissage des tâches. Les enseignants modèlent et expliquent d'abord les tâches d'apprentissage, puis partagent le processus avec les élèves. Ultimement, les élèves en viennent à assumer en tout ou en partie la responsabilité relative à la tâche. Les stratégies d'évaluation, telles que l'observation ou l'utilisation de listes de vérification, peuvent évaluer la réceptivité et la disposition des élèves relativement au processus de modelage. Un modelage efficace comprend une planification minutieuse des rôles que les enseignants et les élèves pourront assumer : • modelage par l'enseignant de la tâche et du processus; • imitation et pratique de la part de l'élève; • enseignant délaissant le rôle éducatif; • élève guidant et dirigeant les autres.
Reconnaitre la façon dont les différents antécédents et les différentes expériences ont une incidence sur l'apprentissage des élèves et y contribuent. Créer des possibilités structurées d'établir un lien entre les connaissances préalables et le nouvel apprentissage.	**Les stratégies de préévaluation** permettent de vous aider à identifier les élèves qui ont besoin d'aide supplémentaire avec les concepts, les termes et les renseignements de base. **Les stratégies de questionnement**, qui sont utilisées en tant qu'activité d'échafaudage, servent à fournir un soutien et à évaluer les progrès réalisés et, par conséquent, sont adaptées en fonction des besoins en matière d'apprentissage des élèves au fil des discussions et des interactions. Les méthodes de questionnement peuvent inclure les **indices**, **les suggestions** et **les solutions partielles**. Le niveau de spécificité des questions peut être augmenté pour donner une aide supplémentaire aux élèves qui abordent un processus ou un problème, ou être abaissé à mesure que les élèves acquièrent des habiletés et des connaissances.

Échafaudage pédagogique (suite)	
Pratiques exemplaires	**À quoi cela pourrait-il ressembler?**
Donner l'occasion aux élèves de développer des habiletés liées au processus décisionnel et au leadership.	**Les activités préparatoires** sont des enquêtes qui préparent les élèves en leur offrant de plus petites composantes ou unités d'expériences d'apprentissage tôt dans la séquence d'enseignement. Elles permettent aux élèves de se préparer à entreprendre des tâches plus importantes ou à en comprendre la complexité. Les activités d'échafaudage sont séquencées selon un processus allant du modelage effectué par l'enseignant au transfert accru des responsabilités d'apprentissage à l'élève.
Rendre les processus explicites et visibles pour les élèves au moyen d'activités telles que celles-ci : • visualisation; • jeux de rôles; • simulations; • analogies et comparaisons; • organisateurs graphiques.	**Les activités structurantes** permettent de fournir aux élèves des outils ou des modèles pour les aider à structurer et à organiser des tâches plus ouvertes. **Les organisateurs graphiques,** tels que les diagrammes de Venn ou les organigrammes, permettent de fournir de multiples formats pour aider les élèves à organiser leurs réflexions et leurs recherches. **Les activités de réflexion à voix haute** donnent l'occasion aux élèves de participer à des activités métacognitives, tout en recevant un appui et des directives. Les activités de réflexion à voix haute encouragent une verbalisation intérieure dans le cadre d'un contexte interactif.

Échafaudage pédagogique (suite)	
Pratiques exemplaires	**À quoi cela pourrait-il ressembler?**
Utiliser les structures de groupes variés pour fournir un échafaudage aux élèves. On diminue l'apport de soutien explicite, à mesure que l'apprenant acquiert des habiletés.	**On peut utiliser les structures de groupes animés par les pairs** pour fournir un soutien d'échafaudage qui favorise le dialogue, l'exploration collaborative de concepts, la motivation et l'encouragement. On peut structurer les groupes animés par les pairs pour fournir **un enseignement mutuel**, un processus interactif qui donne un rôle d'enseignant aux élèves. **L'enseignement en petits groupes** entraine la participation directe de l'enseignant et comprend une évaluation et un ajustement continus du soutien d'échafaudage. **L'enseignement direct** est souvent une composante pédagogique utilisée dans de petits groupes. L'enseignement direct est axé sur le modelage et l'enseignement explicite d'habiletés et de processus. **L'apprentissage coopératif** met l'accent sur le développement d'habiletés d'interaction sociale, de même que sur le développement cognitif. Les structures d'apprentissage coopératif permettent d'intégrer l'échafaudage dans des groupes hétérogènes qui se concentrent sur l'aide fournie par les pairs et les ressources. Les processus d'apprentissage coopératif permettent également de transférer les élèves dans des groupes homogènes par l'entremise d'un milieu d'apprentissage qui fournit divers niveaux de soutien de la part des enseignants.

Diversité

La diversité est un élément essentiel de la différenciation pédagogique. L'utilisation d'un éventail de styles et d'activités d'enseignement vous permet de rejoindre plus d'élèves. Toutefois, l'objectif n'est pas simplement de diversifier pour le plaisir de diversifier. Toutes les activités d'apprentissage doivent être significatives, faciles à gérer et elles doivent appuyer directement les résultats d'apprentissage. Par exemple, un spectacle de marionnettes peut être une nouvelle façon d'exercer des connaissances relativement à un concept scientifique ou social particulier. Toutefois, la logistique de trouver ou de fabriquer les marionnettes, de monter la scène, de rédiger un scénario et d'allouer du temps pour pratiquer et pour présenter le spectacle aux autres pourrait prendre beaucoup de temps destiné habituellement à l'enseignement et nuire à l'apprentissage réel se rapportant aux connaissances qu'il aurait dû servir à démontrer.

L'enseignement en fonction des forces des élèves fait en sorte que ceux-ci se sentent plus à l'aise dans la classe, ce qui se traduit par le renforcement de la motivation. Par conséquent, le fait de porter attention à la meilleure façon d'enseigner le contenu et, à certains moments, de tenir compte des préférences en matière d'apprentissage des élèves ouvrira la voie à de plus grandes réalisations. Parallèlement, bien que les individus aient des préférences en matière d'apprentissage relativement aux modalités (style d'apprentissage sensoriel), des recherches ont démontré que le fait d'enseigner aux élèves selon leur mode préféré ne donne pas nécessairement de meilleurs résultats. L'amélioration de la façon d'enseigner le contenu est souvent ce qu'il y a de plus important pour assurer la réussite d'une activité d'apprentissage.

Exemples de stratégies pour offrir une diversité

- Utiliser les renseignements se rapportant aux préférences en matière d'apprentissage que vous avez déterminées dans les profils d'apprenants et de classe afin de prévoir de multiples points d'entrée pour chaque unité. Gardner (1993) suggère d'encourager les élèves à entreprendre ou à analyser un sujet par l'entremise d'une préférence en matière d'apprentissage. Il distingue les cinq points d'entrée suivants :
  - narratif (présentation d'une histoire);
  - logicoquantitatif (utilisation des chiffres);
  - fondamental (examen de la philosophie et du vocabulaire);
  - esthétique (axé sur les caractéristiques sensorielles);
  - expérientiel (activités pratiques).
- Prendre en compte la combinaison de différentes démarches pédagogiques pour développer une activité d'apprentissage. Par exemple, Judith Dodge propose de relier des activités fondées sur des intelligences multiples à des niveaux supérieurs de réflexion, dans ce qu'elle appelle « Gardner in Bloom ». Voir l'exemple à la page suivante.[2]

2. Adapté de *Differentiation in Action*, de Judith Dodge, New York (NY), Scholastic Inc., 2005, p. 96.

Activité fondée sur les intelligences multiples	Développer pour tenir compte de la pensée critique
Écrire trois inscriptions au journal d'une épouse de guerre dans les années 1940…	… faisant la comparaison de trois modes de vie à Londres qui étaient différents de ceux de la vie dans une collectivité rurale des provinces de l'Atlantique du Canada.
Écrire trois grands titres que vous auriez pu lire durant la Renaissance…	… qui montrent que vous comprenez à quel point la vie a changé depuis cette époque.

- Utiliser une grille pour enregistrer et évaluer les stratégies que vous développerez à partir des profils des élèves. Chaque carré de la grille peut contenir une stratégie ou une tactique d'enseignement qui fait écho aux éléments apparaissant dans un profil d'apprenant ou de classe. Dans le cadre d'un plan d'unité, tentez d'aborder une ou deux rangées. Dans le cadre d'un plan durant toute l'année, tentez d'aborder toutes les stratégies d'enseignement, ou du moins la plupart d'entre elles.

Abrégé des stratégies d'enseignement

Unité _____ Date _____

Scénarios	Manchettes ou grands titres	Débat	Art dramatique	Sortie éducative
Jeux	Conférencier	Imagerie	Recherche dans Internet	Entrevue d'enquête
Conférence	Lien pour la documentation	Cartographie	Musique	Discussion entre experts
Étude d'images	Poésie	Résolution de problèmes	Jeu de rôles	Travail en petits groupes
Présentations des élèves	Vidéos			

Choix

Les choix offerts aux élèves sont souvent considérés comme étant les aspects les plus évidents et directs de la différenciation pédagogique. Pour qu'ils soient efficaces, toutefois, les choix offerts doivent être pris en considération de façon minutieuse et intentionnelle, et tenir compte des objectifs du programme d'études, et des besoins, des préférences et des intérêts en matière d'apprentissage, de même que de la réceptivité des élèves. Donner des choix ne veut pas nécessairement dire d'offrir un large éventail d'options différentes à partir desquelles les élèves peuvent choisir. Cela consiste plutôt à prendre soigneusement en considération les solutions de rechange pouvant être offertes aux élèves relativement au processus d'apprentissage et à la façon de démontrer ce qu'ils ont appris. Cela comprend de prendre en compte le moment propice pour proposer des activités structurées et celui pour offrir la liberté de choix.

> « Dans une classe différenciée, nous répondons… aux besoins en créant des possibilités pour les élèves de s'exprimer individuellement ou de travailler en équipe, en permettant aux élèves de choisir des activités d'intérêt qui sont à la fois amusantes et stimulantes, et en responsabilisant les élèves au moyen d'une prise de décision et d'un apprentissage actifs. Lorsque vous donnez le choix aux élèves de travailler seul ou avec d'autres, vous répondez à leur besoin d'appartenance. Si vous donnez la responsabilité aux élèves de choisir l'activité à accomplir, vous répondez à leur besoin de pouvoir et de liberté. Lorsque vous offrez aux élèves des moyens créatifs de montrer ce qu'ils connaissent, vous répondez à leur besoin de s'amuser. Plus nous répondons à ces besoins, plus nous encourageons la motivation intrinsèque des apprenants » (Dodge 2005, p. 51). [traduction libre]

Mise en application des choix

Les lignes directrices suivantes peuvent vous aider à formuler des choix réfléchis, pertinents et avantageux pour les élèves.

- **Offrir des choix significatifs et authentiques aux élèves**. Chaque choix offert devrait prendre en compte les idées dont il a été question dans la partie Activités significatives du présent chapitre.
- **S'assurer que les élèves ont les habiletés requises pour accomplir les choix que vous leur offrez.** On peut enseigner ces habiletés à l'aide du processus d'analyse et d'apprentissage du contenu ou en tant que partie intégrante du processus de sélection.
- **Enseigner de façon explicite aux élèves la façon de faire de bons choix**. L'apprentissage de la façon de prendre en compte les solutions de rechange et de faire un choix fait partie du processus permettant de devenir un apprenant autonome. Apprendre des techniques de négociation et de compromis pour aider à choisir un produit à compléter avec les membres d'un groupe ou la

façon de prendre en compte les pour et les contre au moment de faire un choix individuel, encourage les élèves à effectuer des choix valables.

- **Offrir des possibilités et des stratégies pour aider les élèves à mieux se connaitre en tant qu'apprenants**. L'établissement de la conscience de soi permet aux élèves de prendre des risques calculés et de communiquer leurs intérêts et leurs préférences lorsqu'on leur demande de faire un choix.

- **Enseigner aux élèves la façon d'aborder les tâches plus ouvertes**. Fournissez aux élèves des stratégies telles que l'établissement des priorités, le fractionnement des choix en tâches, l'organisation, la séquentiation et la planification de la réalisation d'un projet. Ces processus doivent être modelés et dirigés au fur et à mesure que les élèves apprennent à estimer ce qu'impliquent leurs choix.

- **Enseigner aux élèves à évaluer leurs choix**. L'évaluation des choix comprend le fait de prendre des décisions avant de s'engager dans un projet ou un parcours, de même que d'apprendre à réfléchir à ce qui a été fait, à la façon dont cela a été fait, à ce qui a fonctionné et à ce qui pourrait être modifié ou amélioré.

On peut offrir aux élèves des choix quant à la façon dont ils apprennent de nouveaux concepts et de nouvelles habiletés (le processus) ou à la façon dont ils démontrent leurs connaissances (le produit).

Tableau des choix[3]

Un tableau des choix est un exemple d'ensemble de tâches pratiques fondées sur les habiletés à partir desquelles les élèves peuvent choisir. Toutes les activités contenues dans l'exemple suivant sont conçues pour approfondir et mettre en pratique de nouvelles habiletés se rapportant à un sujet précis dans une classe de langue. Les élèves choisissent un nombre attribué de tâches (habituellement trois). Chaque tâche serait réalisée dans la langue d'enseignement.

3. Cette partie est adaptée avec la permission du SEDL. Theisen, Toni. « Differentiated Instruction in the Foreign Language Classroom: Meeting the Diverse Needs of All Learners », *Communiqué,* vol. 6, avril 2002, p. 4 et 5. Extrait de http://www.sedl.org/loteced/communique/n06.pdf.

Tableau des choix : Unité sur les aliments

Choisissez trois carreaux pour former une rangée de tic-tac-toe.

Je choisis les carreaux numéros _____, _____ et _____.

Signature _____ Classe _____ Période _____

1 **Pratiquer les verbes** Jouez à un jeu de charades en utilisant 10 nouveaux verbes que vous avez appris cette semaine.	**2** **Pratiquer les questions** Élaborez un sondage afin de découvrir quels sont les aliments favoris de vos compagnons de classe.	**3** **Pratiquer le vocabulaire** Rédigez une composition de 7 à 10 lignes en utilisant votre nouveau vocabulaire alimentaire.
4 **Pratiquer les questions** Formulez 10 questions que vous pouvez poser afin d'obtenir des détails au sujet du mets préféré de quelqu'un.	**5** **Pratiquer le vocabulaire** Concevez un jeu de mots croisés en utilisant le vocabulaire se rapportant à l'alimentation.	**6** **Pratiquer les verbes** Créez une série de 10 questions en utilisant les verbes appris dans cette unité.
7 **Pratiquer le vocabulaire** Regardez un vidéoclip et rédigez une liste de 10 mots clés utilisés dans la vidéo.	**8** **Pratiquer les verbes** Dessinez une image pour représenter chacun des nouveaux verbes.	**9** **Pratiquer les questions** Composez une chanson qui vous aidera à vous rappeler des mots questions.

On peut fonder les tableaux de choix sur une activité particulière de planification d'un projet d'écriture.

Chaque composition écrite est composée des quatre éléments suivants :

- P : Perspective choisie (Qui raconte l'histoire?)
- P : Public cible (À qui ce texte s'adresse-t-il?)
- T : Type de texte (De quel type de texte parle-t-on?)
- S : Sujet + intention (Quel est votre sujet?)

Pratiquement tous les exercices d'écriture de ce type sont rédigés de la façon suivante :

- d'un point de vue différent de celui de l'élève;
- destiné à un public autre que l'enseignant;
- dans un format autre qu'une dissertation.

Le tableau de choix suivant offre des exemples de compositions écrites que les élèves peuvent choisir afin de démontrer leur compréhension de l'unité intitulée « Voyage en France ». Les apprenants choisissent une rangée et rédigent une production écrite y correspondant. Le R.P.F.S. est une activité très populaire auprès des élèves parce qu'elle permet d'être créatif tout en offrant des choix. Vous pouvez utiliser la même rubrique de notation pour chacune de ces tâches de rédaction, peu importe le choix de la rangée.

Tableau des choix
(Voyage en France)

Choisissez un exercice d'écriture. Demandez à l'enseignant de vous donner une copie des tâches individuelles à accomplir. Utilisez Internet ou d'autres textes pour trouver de l'information dont vous aurez besoin pour rendre votre travail authentique.

Perspective choisie	Public cible	Type de texte	Sujet et intention
Client	Employé d'hôtel	Lettre	Réservez des places pour plusieurs nuits. Incluez tous les détails pertinents.
Employé d'hôtel	Client	Lettre de réponse	Confirmez les détails relativement aux réservations et incluez les modifications à apporter.
Client	Gérant d'hôtel	Plainte	Réclamez un dédommagement pour les problèmes vécus et pour le mauvais service.
Agence immobilière française	Locataires potentiels	Annonce immobilière	Donnez des détails sur les appartements prêts à être loués.
Élèves voulant étudier à l'étranger	Organisation offrant des voyages d'études à l'étranger	Formulaire de demande d'inscription à un programme	Inscrivez-vous à un programme rigoureux d'études à l'étranger.
Élèves ayant vécu dans une famille	Membres de la famille	Note de remerciements	Remerciez la famille pour l'accueil reçu et parlez-lui de votre retour à la maison.

Pratiques exemplaires en matière des choix offerts

Pratiques exemplaires	À quoi cela pourrait-il ressembler?
Donner des choix aux élèves pour qu'ils créent des produits fondés sur leurs intérêts et leurs préférences en matière d'apprentissage, de même que sur leur réceptivité. Les produits devraient se rapporter à de vrais problèmes, préoccupations et publics, et ils devraient présenter une synthèse de l'information plutôt qu'un résumé.	Les choix des produits pourraient être les suivants : • un rapport écrit; • une présentation orale; • une discussion de groupe portant sur des concepts clés; • un court ouvrage dans lequel sont expliqués et décrits les concepts clés; • un jeu gravitant autour des personnages et du thème d'un livre; • un évènement planifié en respectant un budget établi.
Combiner le choix au type de regroupement pour permettre aux élèves d'analyser des concepts de diverses façons. On peut également offrir des choix aux élèves se rapportant au contexte dans lequel ils pourront créer le produit : individuellement, avec un partenaire ou en petits groupes.	Les stratégies de groupage, telles que les centres d'apprentissage autosélectionnés, pourraient répondre aux besoins des élèves relativement à leur choix.
Structurer les choix dans le cadre de contextes variés, tels que la recherche, la consolidation, l'application et le renforcement.	« Tous les élèves écoutent le même conférencier et prennent des notes dans le même style modelé par l'enseignant. À titre de devoir, les élèves choisissent une des cinq options offertes pour réfléchir au message du conférencier… Ils peuvent écrire un poème, écrire et présenter un sketch, concevoir un arbre conceptuel du contenu, partager le contenu avec leurs parents et obtenir leurs commentaires, ou dresser une liste des principaux points présentés par le conférencier et les classer en fonction de la similitude des caractéristiques. »[5] [traduction libre]
Encourager les élèves à utiliser les différents outils qu'ils ont choisis pour exécuter la même tâche.	Les élèves peuvent utiliser du papier et un crayon, se servir de manipulations ou de l'ordinateur pour créer une représentation visuelle de concept.
Favoriser un rythme de déroulement flexible pour permettre aux élèves ayant des capacités différentes de maitriser les principaux concepts.	Les contrats d'apprentissage établissent une entente entre l'enseignant et l'élève qui est axée sur le développement autocentré de habiletés d'apprentissage. Des objectifs sont établis en collaboration avec l'enseignant et des structures sont fournies pour aider les élèves à gérer et à organiser leur temps et leurs tâches. Dans leur contrat d'apprentissage, les élèves pourraient se voir accorder du temps pour travailler à d'autres projets dans l'éventualité où ils auraient terminé certaines tâches avant leurs compagnons de classe.

5. Tiré de *Meet Me in the Middle: Becoming an Accomplished Middle-Level Teacher* (p. 70). de Rick Wormeli, (c) 2001, reproduit avec la permission de Stenhouse Publishers.

Mise à profit de la technologie

6

Contenu du chapitre

Planifier l'enseignement
Améliorer l'enseignement
- Parole
- Texte imprimé
- Images

Motiver et faire participer les élèves
Offrir des choix
Garantir l'accessibilité
- Susciter la participation
- Approfondir la compréhension
- Présenter l'information

Former des groupes variés
Échafauder l'enseignement
Choisir des technologies d'aide
- Outils pour appuyer la lecture et l'écriture
- Outils pour appuyer les mathématiques
- Outils pour appuyer la communication

« Nous devrions différencier l'enseignement s'il s'avère que c'est le meilleur moyen de résoudre un problème. Nous devrions utiliser la technologie en éducation s'il s'avère que c'est le meilleur moyen de résoudre un problème. » [traduction libre]
– Amy Benjamin, dans Differentiated Instruction Using Technology: A Guide for Middle and High School, 2005, p. 9

Dans les classes d'aujourd'hui, un large éventail de technologies permettent d'offrir de nouvelles options pour la différenciation pédagogique et pour l'intégration scolaire des élèves ayant une incapacité. La technologie peut aider les enseignants à offrir un appui, des choix et de la flexibilité aux élèves. Elle peut également appuyer directement l'apprentissage de chaque élève présentant d'importantes différences quant aux capacités suivantes : voir, entendre, s'exprimer, se déplacer, lire, écrire, comprendre une langue, assister, organiser, participer et se rappeler.

En d'autres mots, la technologie en classe peut être mise à profit de diverses façons pour répondre aux différents besoins en matière d'apprentissage. Pour que le tout se fasse de façon efficace et efficiente, cela nécessite une sélection minutieuse, une planification intentionnelle et une mise en œuvre réfléchie. Les technologies ne sont pas toutes aussi utiles pour les élèves individuellement ou à des fins éducatives en général. Une technologie efficace s'harmonise aux principes de la Conception universelle de l'apprentissage (CUA) et offre plusieurs moyens de faire ce qui suit :

- représentation – donne aux apprenants diverses façons d'acquérir de l'information et des connaissances;
- participation – exploite les champs d'intérêt des apprenants, offre des défis appropriés et renforce la motivation;
- expression – offre des solutions de rechange aux apprenants, leur permettant de démontrer leurs connaissances.

Le présent chapitre comprend des renseignements portant sur la planification et l'utilisation de la technologie dans le cadre d'une approche de différenciation pédagogique. Il offre des stratégies et des idées concernant l'utilisation de la technologie afin d'améliorer l'enseignement, de motiver et de faire participer les élèves, d'offrir des choix, de former des groupes variés et d'échafauder l'enseignement. Enfin, reconnaissant que certains élèves auront besoin d'utiliser des technologies spécialisées, ce chapitre établit des recommandations quant au choix de technologies d'aide pour les besoins particuliers en matière d'apprentissage.

Planifier l'enseignement

L'utilisation de la technologie devrait être substantielle et naturelle. La technologie devrait faire partie intégrante des activités, plutôt que d'être ajoutée par la suite. Elle n'est qu'une partie de toute solution d'enseignement. Une planification minutieuse, une surveillance et une évaluation continues, de même qu'un enseignement et un appui sur place seront toujours nécessaires.

Alors que vous planifiez un scénario d'enseignement qui mettra à profit la technologie, prenez en considération les questions suivantes se rapportant aux élèves, aux milieux d'apprentissage, à la formation et aux tâches.

- Pourquoi est-ce que je veux intégrer la technologie dans ma classe ou pourquoi en ai-je besoin?
- À quoi devrait servir la technologie (ce qui fait qu'elle serait indispensable)?
- Qu'est-ce que cette technologie apportera aux élèves dans ma classe?
- De quelles nouvelles habiletés et stratégies les élèves auront-ils besoin afin d'utiliser la technologie?
- Est-ce que je possède la formation requise pour utiliser la technologie de façon efficace dans la classe?
- Les élèves dans ma classe ont-ils facilement accès à un équipement et à des logiciels appropriés et efficaces en dehors de la classe?
- Quelle incidence la technologie aura-t-elle sur ce que je fais (ma façon de planifier, d'enseigner, de vérifier et d'évaluer)?
- Quelle incidence la technologie aura-t-elle sur les élèves et leur apprentissage?
- Est-ce que tout le monde (p. ex., élèves, parents, assistants en éducation, administrateurs) comprend l'utilité de la technologie utilisée?
- Est-ce que j'ai accès à un soutien technique continu?

Il est également primordial d'évaluer la valeur et l'utilité d'une technologie particulière, y compris les facteurs suivants :

- le niveau d'utilisation par chacun des élèves;
- la capacité unique et les limites de l'outil;
- son utilité pour l'accomplissement des tâches;
- sa facilité d'utilisation;
- l'accessibilité de l'équipement.

Pour bon nombre d'outils, l'important n'est pas tellement de savoir comment utiliser la technologie, mais plutôt de savoir à quel moment et pour quelles raisons l'utiliser.

Améliorer l'enseignement

Une approche de différenciation pédagogique permet d'intégrer divers matériels et méthodes d'enseignement. L'utilisation de la parole, de textes et d'indices visuels est un élément clé de la plupart des stratégies d'enseignement. Ces trois modes de communication peuvent tous être renforcés par l'utilisation de la technologie.

Parole

La parole est le mode le plus fréquemment utilisé en enseignement. Des études ont démontré que, en moyenne, les élèves passent environ 45 pour cent de leur journée d'école à participer à des activités d'écoute.

La parole compte deux avantages principaux en tant que mode d'enseignement : elle est essentiellement dynamique et a le pouvoir d'expression. Les enseignants peuvent ajouter de l'information rapidement et simplement, en disant plus ou en le disant différemment. On peut également ajouter de l'information supplémentaire grâce à la tonalité, au débit, à l'accentuation et à l'intonation, de même qu'au volume de la voix de l'orateur.

La principale limite de la parole en tant que stratégie d'enseignement est qu'elle est éphémère : dès qu'une chose est dite, elle n'existe plus. Cela peut occasionner des problèmes aux élèves, particulièrement à ceux ayant une incapacité. Les élèves qui ont des problèmes d'audition ou un déficit de l'attention peuvent perdre une partie de ce qui est dit. Les élèves ayant des problèmes de mémoire à court terme ou de traitement de la mémoire peuvent ne pas être en mesure de traiter ou de se souvenir d'importants fragments de ce qui est dit.

On peut mettre la technologie à profit pour surmonter des obstacles liés à la parole de différentes façons. Prenez en considération les exemples de stratégies suivants :

- **Étudier la faisabilité d'installer un système de champ acoustique.** Cette technologie, qui comprend l'utilisation d'un microphone et de hautparleurs, permet d'assurer que tous les élèves pourront entendre ce qui est dit dans la classe.
- **Jumeler la parole aux images ou aux mots clés sur un tableau blanc interactif ou un diaporama numérique.** Le support supplémentaire donne un indice aux élèves quant à ce qui est important, et permet d'appuyer l'information, en utilisant un autre mode.
- **Utiliser des vidéoclips et des clips audio correspondant à l'activité d'apprentissage.** Les élèves peuvent consulter de nouveau ces liens par eux-mêmes pour réexaminer et revoir le matériel.
- **Enregistrer des activités-clés d'apprentissage sur des appareils d'enregistrement numérique.** Les enregistrements numériques créent un

enregistrement permanent de la parole. Cet enregistrement numérique peut, ensuite, être examiné par les élèves ou avec ceux-ci à une date ultérieure.

Texte imprimé

Le texte imprimé est essentiel à notre culture, et est un élément-clé d'une bonne partie de l'enseignement et du matériel d'apprentissage dans les classes en Alberta. Contrairement à la parole, le texte conserve l'information et les idées de façon permanente. Les élèves peuvent donc le consulter aussi souvent qu'ils le désirent. Cependant, les textes causent des difficultés à bon nombre d'élèves. Certains élèves ont de la difficulté à décoder un texte; d'autres n'ont pas les connaissances fondamentales nécessaires pour gérer la nouvelle information présentée dans un texte imprimé.

On peut mettre la technologie à profit pour surmonter des obstacles liés aux textes imprimés de différentes façons. Prenez en considération les exemples de stratégies suivants :

- **Fournir des versions numériques des textes.** Ces versions plus flexibles d'un texte permettent aux enseignants et aux élèves de changer la façon dont l'information est présentée. Les versions numériques des textes permettent également aux élèves d'utiliser un logiciel qui lit le texte à voix haute. Plusieurs versions électroniques de livres de cours et de littérature populaire sont disponibles gratuitement ou sont en vente à partir de diverses sources, y compris celles-ci :
  – WikiBooks : http://fr.wikibooks.org/wiki/Accueil
  – Google livres : http://books.google.com
  – Projet Gutenberg : http://www.gutenberg.org/wiki/Main_Page

  Ces textes numériques comprennent souvent des documents détaillés et supplémentaires, tels que des glossaires, des images et des résumés.

- **Présenter le texte dans divers formats.** On peut améliorer l'aspect visuel des textes numériques de plusieurs façons. On peut augmenter la taille de la police, changer la couleur de celle-ci ou de l'arrière-plan, et modifier le contraste entre le texte et l'arrière-plan pour répondre aux besoins et aux préférences de chaque lecteur. De plus, la quantité d'information affichée sur une page d'écran peut être contrôlée.

- **Fournir l'accès à un logiciel de synthèse de la parole à partir du texte.** La lecture à haute voix de textes numériques au moyen d'une voix synthétisée peut profiter aux élèves ayant des difficultés en lecture à ceux ayant une perte de la vision. Cette technologie pourrait être un outil dont ils se serviront tout au long de leur vie. Pour d'autres élèves, incluant ceux qui apprennent l'anglais comme autre langue, le logiciel de synthèse de la parole à partir du texte peut être utilisé pour échafauder leur apprentissage jusqu'à ce qu'ils développement des habiletés indépendantes plus solides en linguistique et en lecture. Pour d'autres élèves encore, la lecture à haute voix du matériel peut constituer

une préférence (notamment pour les élèves ayant un trouble de déficit de l'attention).

- **Fournir l'accès à des dictionnaires et à des glossaires en ligne.** Plusieurs élèves profiteront de l'utilisation de ces supports, selon les besoins.

- **Fournir le contenu dans d'autres formats.** Recherchez des versions de « textes simplifiés » de romans populaires (vocabulaire et intrigue simplifiés), de synopsis ou de sommaires; ces versions sont souvent disponibles en ligne. Les romans illustrés sont de plus en plus souvent disponibles et peuvent être captivants pour les élèves qui ont de la difficulté avec les textes imprimés ou simplement qui préfèrent un médium plus visuel. Des versions vidéo de principaux contenus peuvent également être, pour plusieurs élèves, plus captivantes qu'un texte imprimé. Les enseignants utilisent des versions vidéo de livres et de ressources depuis plusieurs années. La technologie d'aujourd'hui fait en sorte que cette option est plus facile à utiliser, plus rapide et plus accessible. Il existe plusieurs vidéos présentement disponibles (dont bon nombre sont gratuits) qui présentent divers concepts, idées et pièces littéraires. Certaines de ces vidéos sont également sous-titrées. Différents élèves peuvent donc profiter de cette technologie, pas seulement ceux ayant une perte auditive. Vous trouverez une liste des romans autorisés dans d'autres formats à l'adresse suivante : http://www.education.alberta.ca/admin/technology/atl/resources.aspx. (En anglais)

Images

Les images peuvent être une façon efficace et puissante de communiquer des idées et des concepts. Plusieurs enseignants utilisent les images pour appuyer l'enseignement et l'apprentissage en classe pour ces raisons. Prenez en considération l'image suivante :

Il faudrait au moins quelques phrases pour décrire l'action se produisant dans cette image. Malgré cela, il est peu probable que l'auditeur ou le lecteur soit en mesure de comprendre l'histoire en entier. Cette image suscite des sentiments et des idées chez le spectateur qui sont difficiles à exprimer d'autres façons.

Parallèlement, les images, tout comme les autres modes, comportent certaines limites. L'utilisation d'images crée des obstacles importants pour les élèves ayant une déficience visuelle. De plus, les élèves qui sont daltoniens ou qui ont des problèmes d'intégration sensorielle éprouveront souvent des difficultés avec les graphiques. Même si les élèves pouvaient tous voir bien, ils pourraient interpréter une image de plusieurs façons différentes, qui pourraient ne pas être la façon voulue par l'enseignant. Aussi, plusieurs élèves ayant grandi dans des milieux divers pourraient avoir de la difficulté à créer un lien entre certaines photos et leurs expériences personnelles.

On peut mettre la technologie à profit pour surmonter des obstacles liés aux images de différentes façons. Prenez en considération les exemples de stratégies suivants :

- **Présenter des images numériques facilement modifiables.** Agrandissez les images ou modifiez la combinaison de couleurs pour les rendre plus accessibles visuellement.
- **Utiliser une combinaison de texte et d'images.** Plusieurs ressources numériques et sites Web sont disponibles et permettent d'utiliser le multimédia pour créer des expériences d'apprentissage interactives (p. ex., texte survolé pour expliquer les images, hyperliens pour des textes informatifs qui pourraient inclure d'autres images).

Motiver et faire participer les élèves

Dans les recherches, on suggère qu'un bon nombre d'éléments sont essentiels à la motivation et à la participation des élèves, y compris ce qui suit :

- relations et climat positifs à l'école;
- rétroaction efficace;
- travail actif et activités pratiques;
- variété et attention apportée aux styles d'apprentissage;
- apprentissage pertinent et intéressant;
- donner une voix et des choix aux élèves;
- remettre l'apprentissage en contexte et établir des liens dans le monde réel.

La technologie peut être utilisée pour développer des activités d'apprentissage agréables qui traitent de plusieurs de ces éléments. Par exemple :

- **Les blogues et les sites Web interactifs** peuvent améliorer la communication et établir des collectivités afin de créer des liens positifs et un sentiment d'appartenance.
- **Les objets pédagogiques numériques** peuvent donner une rétroaction immédiate et non critique visant à améliorer le rendement.

- **Les sites Web** fournissent de l'information facilement accessible pour des activités pratiques et un travail actif.
- **Les moteurs de recherche** permettent de trouver des renseignements et des activités qui se rapportent à un large éventail d'intérêts.
- **Les babillards, les communautés virtuelles et les courriels** font en sorte que les élèves ont la possibilité d'avoir accès à l'apprentissage, de même que de recueillir et de partager de l'information et des idées dans des contextes réels.

Les technologies et les outils spécialement sélectionnés peuvent traiter de divers styles et préférences en matière d'apprentissage. La flexibilité et la disponibilité des ressources numériques permettent d'offrir plus de choix aux élèves.

Offrir des choix

Un des piliers de l'approche de différenciation pédagogique est d'offrir aux apprenants des choix quant à la façon dont ils interagissent avec de nouveaux renseignements ou de nouvelles idées, mettent leurs habiletés en pratique et démontrent leurs connaissances. Plusieurs enseignants donnent des choix aux élèves quant aux types de matériels qu'ils utilisent, aux produits qu'ils créent et aux activités qu'ils font. La technologie permet d'offrir plus de choix.

Garantir l'accessibilité

Le terme **accessibilité** fait référence à la facilité, à l'efficacité et à l'autonomie avec lesquelles un élève peut utiliser une ressource d'apprentissage. Les ressources facilitant l'accessibilité permettent aux élèves d'avoir le choix, le contrôle et l'autonomie nécessaires pour réussir leur apprentissage. Les ressources favorisant l'accessibilité donnent également aux enseignants les outils dont ils ont besoin pour mieux répondre aux divers besoins de tous les élèves dans leurs classes.

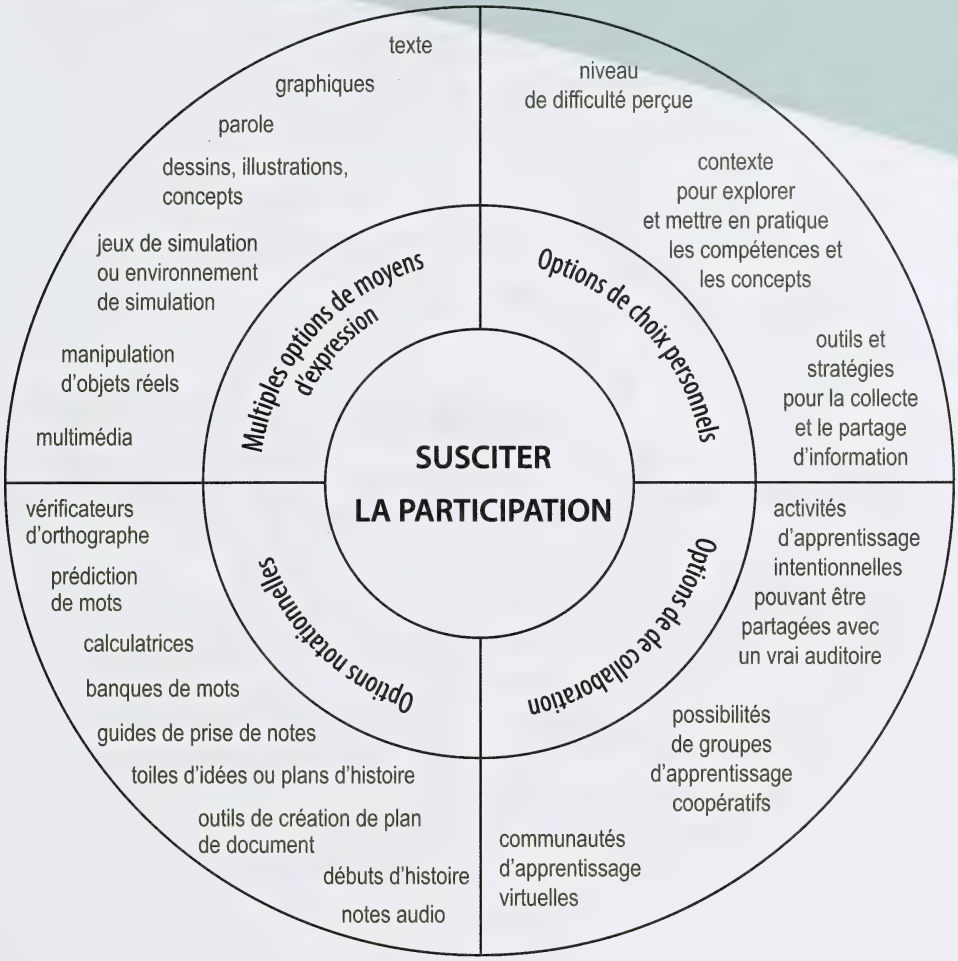
Les ressources permettent d'améliorer l'accessibilité en effectuant ce qui suit :

- susciter la participation des élèves;
- approfondir la compréhension des élèves;
- présenter l'information efficacement.

Les trois graphiques suivants illustrent les types d'options et de caractéristiques qui rendent les ressources d'apprentissage plus accessibles et plus adaptées à un large éventail de styles, de préférences et de forces en matière d'apprentissage.

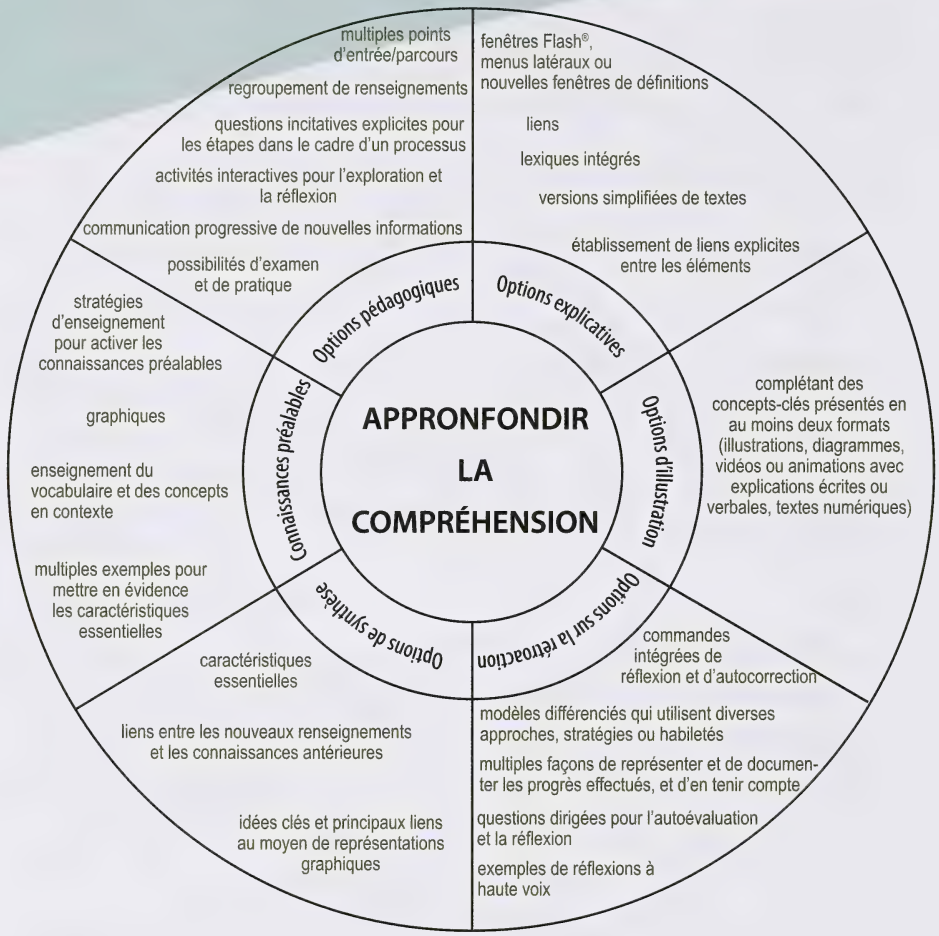
Susciter la participation des élèves

Ces types d'options et de caractéristiques créent de multiples occasions de permettre aux élèves d'explorer et de personnaliser les nouveaux renseignements, habiletés et concepts, d'y réfléchir et d'interagir avec ceux-ci.



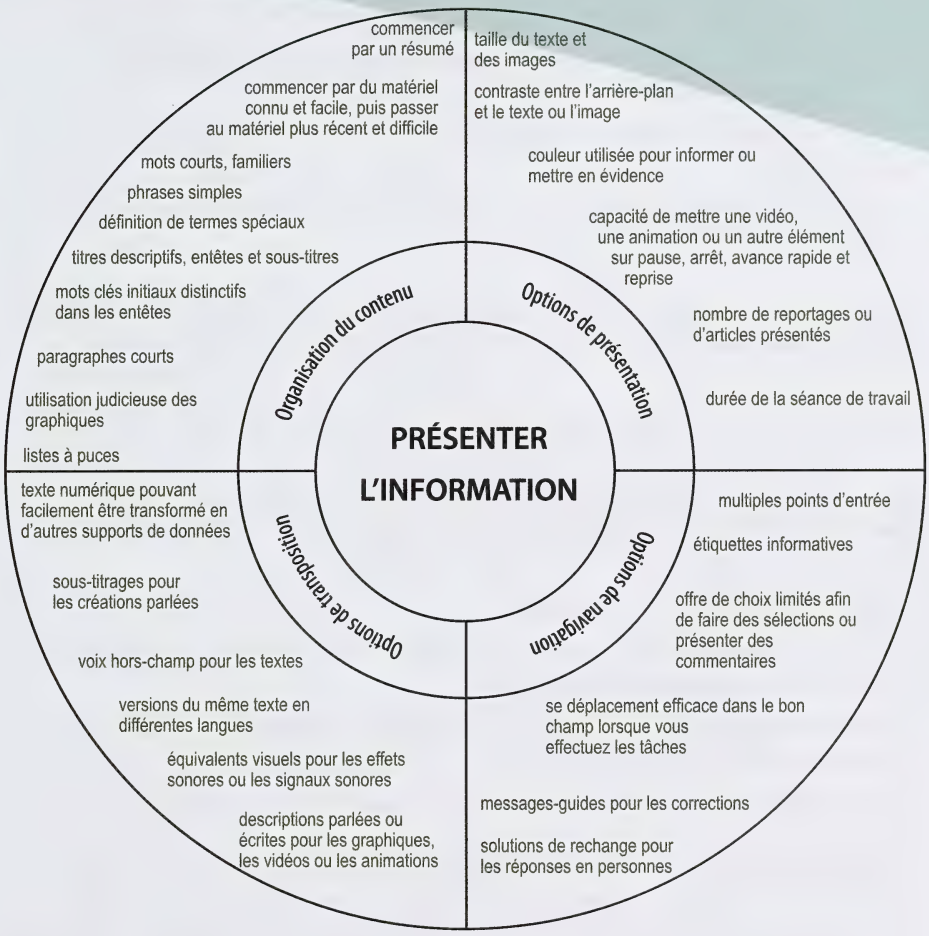
Approfondir la compréhension des élèves

Ces types d'options et de caractéristiques permettent de créer de multiples moyens de fournir instructions, explications, illustrations, synthèses et rétroactions.



Présenter l'information

Ces types d'options et de caractéristiques permettent de créer de multiples moyens de représenter et de présenter l'information efficacement.



Former des groupes variés

L'utilisation de la technologie lors d'activités menées dans divers groupes, y compris :

- groupe entier (p. ex., utilisation de tableaux blancs interactifs pour présenter de nouveaux concepts; ou pour regarder une vidéo et en discuter);
- petits groupes (p. ex., achèvement de cyberquêtes ou élaboration d'un diaporama numérique);
- partenaires (p. ex., exploration de sites Web, visites virtuelles et jeux interactifs);
- seul (p. ex., développement d'un site d'information ou lecture d'un texte numérique).

On peut utiliser plusieurs technologies dans un bon nombre de types de groupes, selon l'activité particulière et les capacités, les besoins et les préférences des élèves.

Échafauder l'enseignement

L'utilisation de la technologie permet de fournir un échafaudage souple et discret pour l'apprentissage. Pour le faire de façon efficace, nous devons effectuer ce qui suit :

- apprendre à connaitre l'apprenant;
- utiliser l'information recueillie afin de prendre en compte les répercussions relatives à l'apprentissage de cet élève;
- jumeler les solutions technologiques possibles aux capacités, aux préférences et aux intérêts particuliers des élèves;
- renforcer les appuis et les structures pour assurer la réussite de l'élève.

Les profils d'apprenants et de classe devraient comprendre des renseignements portant sur le niveau de confort, les préférences et l'utilisation courante des élèves par rapport à la technologie. On constate aujourd'hui que bon nombre d'élèves ont passé toute leur vie entourés d'ordinateurs, de jeux vidéo, de lecteurs numériques, de caméras vidéo, de téléphones cellulaires et de tous les autres jouets et outils de l'ère numérique, et qu'ils les ont largement utilisé. Jumeler les besoins des élèves aux solutions technologiques possibles constitue une partie essentielle de l'approche différenciée.

Prenez en considération les exemples suivants de cinq élèves qui démontrent des capacités et des besoins différents en matière d'apprentissage, exemples qui tendent à devenir de plus en plus fréquents dans les classes en Alberta. Nous devons comprendre ces apprenants, ainsi que leurs besoins individuels, afin de pouvoir leur fournir le soutien et les choix dont ils ont besoin pour réussir leur apprentissage.

Caractéristiques de l'élève	Répercussions sur l'apprentissage	Solutions technologiques permettant un échafaudage possible
Marie-Claire • calme, timide; • parle rarement en classe et ne propose jamais de réponses; • a de la difficulté à entendre ce que les autres disent, incluant les instructions de l'enseignant.	• ne comprend pas ou fait des erreurs parce qu'elle n'a pas bien entendu; • ne prend pas la parole parce qu'elle a peur de donner une réponse incorrecte ou inappropriée.	• Étudier la faisabilité d'installer un système de champ acoustique. • Jumeler des instructions verbales à des mots clés affichés au tableau. • Créer des occasions de répondre en privé p. ex., journal en ligne.
Josh • a plusieurs bonnes idées et peut en parler avec grand enthousiasme; • se referme sur lui-même quand il doit mettre ses idées sur papier.	• a de la difficulté avec l'écriture et l'orthographe; • s'applique tellement à bien écrire les mots qu'il perd son énergie et ses écrits ne reflètent pas les bonnes idées dont il peut si facilement parler.	• Donner des instructions pour développer des habiletés relatives au doigté. • Étudier la possibilité d'utiliser un logiciel de synthèse de la parole à partir du texte, des enregistrements numériques ou d'un logiciel de prédiction de mots. • Utiliser des outils de scénarisation ou de cartographie conceptuelle.
Jamila • réfugiée nouvellement arrivée; • peu d'expérience dans une classe; • peut converser avec les élèves dans la langue utilisée à l'école, mais éprouve de la difficulté à comprendre la langue d'enseignement.	• souvent désorientée relativement à ce qu'on lui demande de faire; • a moins de connaissances antérieures que les autres élèves de la classe; • les autres élèves (et la majorité du personnel enseignant) ne réalisent pas qu'elle ne se sent pas tout à fait à l'aise avec la langue d'enseignement de l'école puisqu'elle est capable de converser avec ses pairs.	• Utiliser des tutoriels en ligne pour fournir un enseignement continu de la langue. • Fournir l'accès à des dictionnaires et à des glossaires en ligne. • Utiliser des liens sur le Web, des galeries de photographies, des simulations et d'autres outils pour aider à développer des connaissances fondamentales.

Caractéristiques de l'élève	Répercussions sur l'apprentissage	Solutions technologiques permettant un échafaudage possible
Suzanne • aveugle depuis la naissance; • comprend tous les concepts; satisfait les attentes ou les surpasse; • lit le braille.	• est frustrée parce qu'il n'y a pas plus de romans et d'autres documents imprimés à sa disposition.	• Fournir des traductions opportunes en braille du principal matériel d'apprentissage. • Prendre en considération une technologie d'aide spécialisée, y compris un dispositif de balayage, un afficheur braille dynamique et un logiciel de lecture d'écran. • Effectuer des recherches en ligne pour trouver d'autres textes et documents disponibles en braille.
Phillippe • a plusieurs bonnes idées; • a une durée d'attention limitée à seulement quelques minutes; est facilement distrait (p. ex., par un avion qui passe ou par des réflexions au hasard qui lui passent par la tête); • lorsqu'il joue à des jeux sur sa console Wii, il est concentré, il participe et il prête attention à plusieurs détails en même temps.	• commence plusieurs projets intéressants, mais les finit rarement; • présente peu d'intérêt pour la plupart des devoirs.	• Chercher la technologie qui permettra de réduire les distractions (p. ex., casque d'écoute visant à couper le son, zone de travail en ligne contenant peu d'information ou de caractéristiques superflues). • Développer des outils de planification personnalisés en ligne pour aider à la planification et à l'achèvement des projets. • Trouver des jeux ou des simulations qui tiennent compte des résultats d'apprentissage.

Choisir des technologies d'aide

La technologie d'aide est ce qui permet d'augmenter, de conserver ou d'améliorer les capacités fonctionnelles d'une personne ayant une incapacité. Au fur et à mesure que la technologie devient de plus en plus courante dans les milieux d'apprentissage, la différence entre la technologie éducative et la technologie d'aide s'estompe. Plusieurs outils que l'on considère actuellement comme étant des technologies d'aide peuvent offrir des avantages à tous les élèves.

Les bienfaits de la technologie d'aide pour les élèves ayant une incapacité incluent ceux :

- mettant à profit les forces individuelles;
- accomplissant des taux supérieurs d'apprentissage et obtenant un meilleur rendement;
- accomplissant des tâches scolaires de façon autonome, y compris des tâches qu'ils ne seraient pas en mesure de réaliser sans aide, entrainant un plus grand sentiment d'autoefficacité;
- abordant un bon nombre de difficultés en littératie et en numératie.

Lorsqu'on prend en considération la technologie d'aide, il est important d'être conscient des restrictions suivantes :

- La technologie d'aide ne *remplace* pas le processus d'enseignement et d'apprentissage. Il s'agit d'un outil qui *appuie* l'enseignement et l'apprentissage.
- La technologie d'aide n'est qu'un des éléments de la programmation éducative d'un élève. Les élèves ayant une incapacité ont habituellement un bon nombre de besoins dans divers domaines. La technologie n'est qu'un des nombreux outils dont ils pourraient avoir besoin.
- Les outils de technologie d'aide ne sont pas tous appropriés pour l'ensemble des élèves ayant une incapacité. Il est important de relever les tâches et les résultats associés aux programmes d'études, d'évaluer les obstacles à surmonter afin d'accomplir ces tâches et de jumeler les caractéristiques de la technologie au profil d'apprentissage individuel de l'élève.
- Certains élèves devront avoir des habiletés de base relativement au doigté à l'ordinateur afin de maximiser l'efficacité de la technologie d'aide. L'enseignement de l'utilisation du clavier devrait commencer lorsque les élèves sont prêts sur le plan du développement (habituellement vers la troisième année) et les séances d'enseignement devraient être courtes, motivantes et intégrer des applications pratiques.

Dans la partie suivante, on dresse une liste de certains outils de technologie d'aide courants pouvant aider à la lecture, à l'écriture, aux mathématiques et à la communication. Plusieurs autres outils sont disponibles, en fonction des besoins de chaque élève. Un guide de l'élève téléchargeable et gratuit aidant à choisir et à utiliser la technologie d'aide appelée *How Can I Try That?* est disponible aux adresses suivantes : http://www.wati.org ou www.otap-oregon.org. (En anglais)

Outils pour appuyer la lecture et l'écriture

Il existe différents outils de technologie pour aider les lecteurs et les rédacteurs ayant des capacités variées.

Le logiciel de synthèse de la parole à partir du texte (et les lecteurs d'écran) permet aux élèves d'entendre la lecture à haute voix de textes numériques au moyen d'une voix synthétisée. Cette technologie requiert des versions numériques de textes imprimés et doit avoir une capacité de numérisation afin de convertir les textes imprimés en textes numériques. Dans plusieurs des programmes, les élèves peuvent contrôler le débit de la lecture et demander à l'ordinateur de lire des mots individuels ou des passages en entier. Ce type de technologie est particulièrement utile pour les élèves qui peuvent comprendre le langage parlé, mais qui ont beaucoup de difficultés à décoder un texte. Ce logiciel permet de réduire la frustration liée au décodage et permet une compréhension plus complète du texte. Il permet aux élèves d'avoir accès à des manuels, des devoirs et de la documentation de façon indépendante et efficace. Il peut même renforcer la motivation à lire, parce que, pour certains élèves, l'utilisation de ce logiciel constitue leur première occasion d'apprécier la lecture de façon indépendante, agréable et avec succès.

Le logiciel de traitement de texte permet d'aborder les troubles de la motricité fine et améliore la lisibilité et la quantité d'expressions écrites. La plupart des logiciels de traitement de texte comprennent également un certain nombre de fonctions standards qui peuvent aider les élèves lors de la rédaction; par exemple :

- *le vérificateur d'orthographe* permet de réduire certains problèmes d'orthographe;
- *la fonction couper-coller* permet d'aider les élèves à modifier un texte plus facilement lors de sa révision, économisant temps et effort physique;
- *le dictionnaire analogique intégré* peut aider les élèves qui ont de la difficulté à trouver les bons mots.

Le logiciel de prédiction de mots peut être installé sur les ordinateurs qui sont en mesure d'exécuter des logiciels de traitement de texte. Des recherches courantes le choisissent comme étant l'outil de technologie le plus efficace pour aider l'expression écrite. Le logiciel de prédiction de mots ne donne pas « la réponse » à une question, quelle qu'elle soit. Il fournit plutôt aux élèves une liste de vocabulaire disponible sur-le-champ, ce qui accélère le processus d'écriture en permettant aux rédacteurs de trouver le mot le plus approprié. Cette technologie permet également de réduire le nombre de fautes d'orthographe, d'accroitre la motivation et d'aider les élèves qui ont de la difficulté en rédaction. Il peut également augmenter la quantité de travaux écrits et en améliorer la qualité dans l'ensemble.

Le logiciel de planification et d'organisation peut aider les élèves à organiser leurs écrits, une habileté essentielle pour la réalisation de productions écrites de qualité supérieure. Les programmes logiciels qui aident les élèves à structurer

leurs travaux écrits sont généralement de nature visuelle, permettant aux élèves de faire ce qui suit :

- créer des diagrammes en toile d'araignée qui mettent en évidence les liens entre les idées;
- manipuler des catégories d'idées et choisir l'endroit où les placer;
- voir les grandes lignes des sujets et des sous-sujets de leur rédaction;
- modifier et réorganiser facilement le texte en tout temps;
- utiliser un modèle intégré ou créé par l'enseignant à titre de base pour leurs travaux.

Le logiciel de synthèse de la parole peut convertir un texte apparaissant à l'écran en parole. Pour certains élèves ayant des troubles de communication ou une déficience cognitive, ce logiciel permet d'appuyer les travaux de rédaction, de même que la lecture. Entendre le texte qu'ils ont rédigé peut renforcer la capacité d'indépendance et d'autosurveillance des élèves relativement à leurs travaux d'écriture. Ce logiciel aidera également les élèves à améliorer leurs habiletés se rapportant à l'orthographe.

Le logiciel à commande vocale est un outil abordable qui fonctionne avec la plupart des systèmes de traitement de texte. Il permet aux élèves d'utiliser un casque émetteur-récepteur pour dicter ce qu'ils veulent que l'ordinateur inscrive. Le logiciel à commande vocale a été utilisé dans plusieurs milieux d'enseignement spéciaux au cours des 10 dernières années, procurant des taux de réussite variés. Il exige que l'utilisateur entraine l'ordinateur à reconnaitre son empreinte vocale et sa prononciation, en lisant des documents particuliers à maintes reprises, durant plusieurs heures. Plus un élève utilise le programme, meilleur celui-ci devient à reconnaitre la voix de l'élève, finissant par atteindre un taux de précision de 90 pour cent.

Le logiciel à commande vocale est conçu pour les utilisateurs ayant de fortes capacités cognitives et communicatives, et de bonnes habiletés liées au vocabulaire visuel. Bien que cet outil soit surtout utile pour les personnes qui s'expriment sans difficulté, avec du soutien, même les élèves ayant plus de difficulté à s'exprimer pourront tirer profit de l'utilisation de cet outil.

Il y a un bon nombre de mises en garde à prendre en considération au moment de jumeler cet outil à un élève, y compris ce qui suit :

- La formation initiale peut prendre beaucoup de temps, tant pour les élèves que pour les enseignants.
- Même après une formation initiale réussie, le programme commettra certaines erreurs. Les élèves devront donc apprendre à se relire et à se corriger pour en améliorer l'efficacité.

- Il y a un bon nombre de directives à apprendre pour dicter, telles que mettre le programme sur « pause » pour parler ou poser une question.
- Une fatigue visuelle peut se manifester chez certains élèves, faisant en sorte que le programme soit moins efficace s'il est utilisé pendant de longues périodes.
- La technologie peut être cause de distraction pour d'autres élèves dans une grande salle de classe.

Outils pour appuyer les mathématiques

Plusieurs solutions technologiques existent pouvant aider les élèves à apprendre les mathématiques, incluant les exemples suivants :

- calculatrices dotées de caractéristiques spéciales, telles que de grands écrans et des synthétiseurs vocaux (« calculatrices parlantes », qui donnent les données et les résultats de calculs);
- pellicules de recouvrement mathématique pour les claviers spécialisés;
- logiciels permettant aux élèves de modifier des objets et des formes géométriques;
- logiciel de synthèse de la parole à partir du texte qui aide à la lecture et à la rédaction de tâches mathématiques liées à la littératie (p. ex., programmes de prédiction de mots pouvant être personnalisés pour reconnaitre des termes mathématiques);
- jeux en ligne pour le développement des habiletés en numératie.

Outils pour appuyer la communication

Les logiciels qui encouragent l'utilisation d'habiletés linguistiques et grammaticales, de même que l'enrichissement du vocabulaire offrent la possibilité d'aider tous les élèves, plus particulièrement ceux ayant des troubles de communication. Ces logiciels peuvent faire appel à diverses techniques comme les vidéos, l'audio, les jeux et l'enseignement assisté par ordinateur.

Certains élèves ont de la difficulté avec la communication verbale, à la fois pour recevoir et pour exprimer de l'information. Les supports visuels, tels que les symboles, peuvent aider ces élèves à comprendre une information verbale et un texte imprimé. Le but premier de ces outils visuels est d'améliorer la compréhension des élèves. On peut également utiliser des images pour aider les élèves ayant des habiletés verbales limitées à communiquer; p. ex., demander de l'aide, faire des choix, communiquer leurs besoins etc.

Les outils visuels peuvent s'avérer essentiels pour aider les élèves ayant des problèmes de communication à devenir des personnes qui participent activement au processus d'apprentissage et qui réussissent. Ils peuvent s'avérer utiles dans les circonstances suivantes :

- activité spéciale;

- anniversaire;
- aide spéciale;
- présence d'un visiteur;
- jeu « montre et raconte ».

Les enseignants peuvent également utiliser les symboles de communication afin de créer de la documentation visant à améliorer l'enseignement des habiletés linguistiques et des capacités de lecture et d'écriture, et destinée à tous les élèves. L'utilisation d'un programme logiciel, tel que Boardmaker®, permet de créer des cartes d'images et de mots portant sur un large éventail de sujets ou d'activités étudiantes. Les symboles sont utiles pour faire des représentations graphiques, des horaires visuels, des instructions étape par étape pour l'achèvement de tâches, des documents pour les élèves qui apprennent à lire, des livres de contes interactifs ou de grands livres avec les cartes d'images correspondantes. On peut également utiliser les cartes pour l'enrichissement du vocabulaire et au cours des activités de compréhension de textes et d'écriture, pour les activités d'apprentissage individuelles ou celles destinées à toute la classe.

Une approche impliquant toute l'école

7

Contenu du chapitre

Communautés d'apprentissage professionnelles
Recherche active
Approche concertée

1. Détermination des objectifs
2. Préparation au changement
3. Augmenter et maintenir les capacités du personnel
4. Évaluation des résultats

« ... la plus importante force constructive quotidienne permettant d'améliorer les écoles se trouve dans les coeurs, dans les esprits et entre les mains des gens qui y travaillent. » [traduction libre]
– Kenneth A. Sirotnik, dans « Evaluation in the Ecology of Schooling: The Process of School Renewal ».

La pratique de la différenciation pédagogique dans votre classe vous permettra d'avoir une incidence formidable sur l'apprentissage de vos élèves. En travaillant de concert avec d'autres enseignants et en utilisant une approche concertée impliquant toute l'école, vous pouvez avoir un impact encore plus important.

Bien qu'un grand nombre d'enseignants soient au courant des avantages que peut offrir la différenciation pédagogique, il est possible qu'ils n'empruntent ***pas*** cette approche, pour différentes raisons. En voici quelques-unes :

- crainte que la différenciation pédagogique soit trop difficile à appliquer ou exige trop de temps;
- accès limité à du perfectionnement professionnel relativement à la différenciation pédagogique et aux stratégies à employer;
- manque de compréhension relativement à l'application des principes de la différenciation pédagogique d'une manière approfondie, planifiée et proactive (Tomlinson 2005);
- crainte de ne pas pouvoir profiter du perfectionnement professionnel ou du soutien administratif nécessaires à la mise en œuvre des pratiques de différenciation pédagogique (Carolan et Guinn 2007).

On peut surmonter ces obstacles au moyen d'un plan minutieux, clairement énoncé et coopératif à l'échelle de l'école. Un plan servant à la mise en œuvre de la différenciation pédagogique inclurait des buts communs, du perfectionnement professionnel et des indicateurs de succès. L'approche complémentaire de communautés d'apprentissage professionnelles et de la recherche active constituent deux points de départ au développement d'une approche impliquant toute l'école.

Communautés d'apprentissage professionnelles

Les communautés d'apprentissage professionnelles sont mises sur pied lorsque les enseignants et les administrateurs d'une école partagent les apprentissages dans un but précis et donnent suite à ce qu'ils ont appris. Ce processus de partage, de réflexion et d'amélioration est avantageux pour les élèves, parce qu'il aide le personnel à améliorer son efficacité à titre de professionnel.

Les communautés d'apprentissage professionnelles sont fondées sur la recherche de réponses collaboratives à trois questions essentielles. Les voici :

- Que voulons-nous que chaque élève apprenne?
- Comment saurons-nous que chaque élève l'a appris?
- Comment réagirons-nous lorsqu'un élève éprouvera des difficultés d'apprentissage? (DuFour et Eaker 1998)

La troisième question est une représentation de ce qui distingue les communautés d'apprentissage professionnelles. Elle est également essentielle à l'engagement d'une école envers la différenciation. Si les élèves n'apprennent pas au moyen de la méthode courante, les éducateurs travaillent de concert pour examiner des solutions de rechange réfléchies.

Recherche active

La recherche active est une forme de recherche appliquée qui s'appuie sur une gamme de concepts et de méthodes pour examiner un problème ou une question pratique et concevoir des solutions permettant d'introduire un changement. La recherche active offre la possibilité de rehausser grandement les initiatives d'amélioration de l'enseignement en fournissant aux éducateurs un processus systématique pour réfléchir aux questions, examiner les options, mettre les solutions en pratique et évaluer les résultats (Alberta Teachers' Association 2000). Les personnes qui font de la recherche active se concentrent sur le développement d'une compréhension détaillée, cohérente et utile de ce qui était projeté, de ce qui s'est effectivement passé et des raisons pour lesquelles cela est effectivement advenu.

Voici quelques sources pour obtenir plus de renseignements sur la recherche active :

- Action Research Network in Alberta : http://www.uleth.ca/edu/research/arnia/

  Ce site Web en anglais, développé par David Townsend de l'Université de Lethbridge, offre un aperçu de ce qu'est la recherche active dans le contexte de l'Alberta. On y trouve des renvois à des projets entrepris par des enseignants et des chercheurs au cours des dernières années.
- Programme d'amélioration du rendement scolaire en Alberta (PARSA) http://education.alberta.ca/francais/admin/franco/parsa.aspx

  Ce site Web contient de l'information concernant ce programme.

Une approche concertée

Dans le reste de ce chapitre, on définit un cadre pour développer et maintenir une approche impliquant toute l'école au moyen de quatre étapes qui se chevauchent et qui allient des éléments des communautés d'apprentissage professionnelles et de la recherche active.

1. Détermination des objectifs
2. Préparation au changement

3. Augmenter et maintenir les capacités du personnel
4. Évaluation des résultats

Tout au long de ces étapes, le changement est planifié de concert *avec* les enseignants, plutôt que *pour* eux. Le changement se produit habituellement par l'entremise du travail d'une petite équipe déterminée, formée des enseignants et de l'administrateur de l'école, en tenant compte des suggestions d'autres membres du personnel tout au long du processus. Ce processus cyclique comprend des discussions continues sur l'enseignement et l'apprentissage, de même que sur les valeurs, les procédures, les réalités actuelles et les priorités de l'école.

1. Détermination des objectifs

Au début du processus de planification, les éducateurs émettent de leur opinion relativement à la réalité actuelle de ce qui se fait en matière de différenciation dans l'école, y compris les forces, les préoccupations et les valeurs (c'est-à-dire ce qui représente l'école et ce qu'elle aimerait être). Ces discussions préliminaires sur la vision mènent à l'établissement d'objectifs spécifiques communs visant à améliorer les pratiques actuelles de différenciation. Par souci d'efficacité, les groupes se concentrent sur quelques objectifs spécifiques réalisables, comme l'amélioration de l'apprentissage au moyen d'entretiens et de groupes variés.

Prenez en compte les questions suivantes :

- Quels éléments clés de la différenciation pédagogique désirons-nous voir mettre en place à l'école?
- Quels sont nos objectifs spécifiques actuels pour différencier l'enseignement et améliorer l'apprentissage de tous les élèves de notre école?
- Quels résultats spécifiques sont attendus pour les élèves? Comment ces résultats seront-ils évalués?
- Quelles stratégies seront mises en œuvre pour aider les élèves à atteindre les objectifs?
- De quelle façon la mise en œuvre sera-t-elle supervisée?
- De quelle façon les résultats seront-ils partagés et avec qui?
- Quelles sont les bonnes sources de renseignements sur la différenciation pédagogique?

On présente, dans la liste de vérification suivante, les caractéristiques de programmes souhaitables relativement à la différenciation pédagogique. Le personnel de l'école peut commencer par passer en revue la liste de vérification afin d'y ajouter ou d'y supprimer des critères, ou d'en modifier, pour répondre aux besoins de l'école. Les gens répondent au questionnaire selon ce qu'ils estiment être leur réalité dans l'école en tant que communauté, pas seulement dans leur classe. Par la suite, lors de discussions, des membres de l'équipe choisissent les objectifs sur lesquels ils désirent se concentrer pendant la prochaine période déterminée.

Liste de vérification de la différenciation pédagogique

	Forces du programme	Besoins du programme
• Nous consacrons du temps aux discussions collégiales portant sur les besoins et les intérêts de nos élèves en matière d'apprentissage.		
• Nous réfléchissons régulièrement à la façon dont le programme d'enseignement de notre école améliore l'apprentissage de tous les élèves.		
• Nous offrons régulièrement aux élèves une variété de ressources humaines, de documents imprimés et de médias écrits pour les aider dans leur apprentissage.		
• Nous offrons régulièrement aux élèves différentes activités d'apprentissage pour les aider à apprendre et à démontrer ce qu'ils ont appris.		
• Nous utilisons fréquemment des renseignements observationnels et officiels sur les évaluations au sujet des élèves pour planifier un enseignement approprié pour tous les élèves.		
• Nous demandons souvent aux élèves de réfléchir et de nommer leurs stratégies personnelles favorites pour exécuter des tâches d'apprentissage.		
• Nous utilisons régulièrement différents formats pédagogiques : classe entière, petits groupes, apprentissage autonome et apprentissage entre pairs.		
• Nous prenons en considération les intérêts de chaque élève, de même que leurs connaissances antérieures, lors de la planification de l'enseignement.		
• Nous mettons fréquemment les élèves au défi afin qu'ils procèdent à une autoévaluation de leur apprentissage et qu'ils se fixent des objectifs en fonction de celui-ci.		
• Nous offrons une gamme de choix pour les projets, les ressources, les activités d'apprentissage et les façons de présenter ce qu'ils ont appris.		

	Forces du programme	Besoins du programme
• Nous allouons du temps additionnel aux élèves et nous leur offrons de l'aide supplémentaire provenant d'adultes ou de pairs pour terminer leurs devoirs.		
• Nous utilisons les ressources pour différentes difficultés (p. ex., livres à niveaux de difficulté gradués) et dans divers formats (p. ex., lectures préenregistrées), de même que du matériel de manipulation (p. ex., blocs, bandes de phrases, papillons adhésifs).		
• Nous élaborons des stratégies et sollicitons l'opinion des élèves régulièrement afin de déterminer quelles stratégies les aident le mieux à exécuter des tâches d'apprentissage particulières.		
• Nous mettons régulièrement des copies de travaux des élèves à la disposition des autres pour leur montrer ce qu'il est possible de faire et ce que l'on attend d'eux.		
• Nous modifions les outils d'évaluation, incluant les rubriques, pour que chaque élève exécute les tâches.		
• Nous informons les parents des stratégies de différenciation et les invitons à participer de façon significative à l'apprentissage de leur enfant.		
• Nous prenons en compte l'évaluation continue des travaux en cours, de même que les évaluations déterminantes et les évaluations uniformisées des progrès des élèves à titre de guide de planification.		
• Nous donnons régulièrement aux élèves une rétroaction positive, nous leur prodiguons des encouragements et leur adressons des suggestions ciblées et spécifiques pour les aider à s'améliorer.		

2. Préparation au changement

Une fois que vous avez fixé des objectifs clairs, il est essentiel de développer un plan d'action détaillé et pratique pour travailler en vue du changement. La planification comprend la prise en compte des rôles, des calendriers et des ressources, de même que de la façon dont les gens mettront en place et évalueront les stratégies choisies. Prenez en compte les idées suivantes :

- Lire la documentation pertinente, consulter des collègues et parler avec des experts et avec d'autres personnes ayant de l'expérience.
- Confier les rôles et les responsabilités liés aux questions pratiques et organisationnelles. Qui organisera les réunions? À quelle fréquence? Qui y participera?
- Élaborer un calendrier raisonnable, contenant des étapes clés claires et spécifiques.
- Planifier des évaluations. Comment saurons-nous si nous avons atteint nos objectifs?

- Déterminer comment l'équipe principale et les enseignants supplémentaires travailleront pour atteindre les objectifs. Travailleront-ils seuls, en équipes ou en groupes? De quelle façon évalueront-ils le progrès : individuellement ou collectivement? De quelle façon feront-ils état des résultats? Comment les collègues célèbreront-ils les résultats et les feront-ils connaitre? Le mentorat et la rétroaction des pairs sont-ils appropriés pour ce projet? Les équipes travailleront-elles de concert aux projets de développement du programme d'études, pour différencier les résultats, les ressources, les activités et les techniques d'évaluation? Les équipes travailleront-elles de concert à la planification des leçons et des évaluations? Les gens participeront-ils à un projet de recherche, par exemple à l'examen de deux ou trois stratégies d'enseignement pour évaluer laquelle convient le mieux à chaque élève? De quels types de perfectionnement professionnel et d'autre appuis les enseignants auront-ils besoin en cours de route?
- Consacrer du temps aux discussions et à la planification continue qui sont souvent centrées sur ce qu'il faut faire au sujet des élèves qui apprennent bien en dessous de leur potentiel.
- Garantir que les ressources nécessaires souscrivent à l'initiative. Bon nombre d'écoles et d'arrondissements scolaires de l'Alberta ont utilisé le financement de l'*Alberta Initiative for School Improvement* (AISI) en appui à divers projets.
- Distinguer les obstacles et planifier les stratégies pour les surmonter. Inviter régulièrement tous les intervenants à exprimer leurs préoccupations relativement aux objectifs et aux plans. À mesure que les préoccupations sont exprimées, les présentations et discussions sur le perfectionnement professionnel devraient les aborder de manière franche et directe.
- Entretenir une communication ouverte tout au long du processus. En plus de la communication entre membres du personnel, le partage des objectifs du programme et de ses progrès avec les parents et les élèves peut accroitre la compréhension et l'appui à l'égard de la différenciation pédagogique.

3. Augmenter et maintenir les capacités du personnel

Les élèves ne sont pas les seuls apprenants dans une école. Les enseignants et les administrateurs sont également des apprenants qui ont besoin d'occasions de développer de nouvelles habiletés et connaissances pour leur propre enrichissement de même qu'au bénéfice de la communauté scolaire. Les cheminements personnels de perfectionnement professionnel peuvent vous aider à mieux comprendre et à mettre en pratique la différenciation pédagogique dans votre classe. Le perfectionnement professionnel collectif, où les enseignants planifient et prennent part à l'apprentissage ensemble, servira de soutien supplémentaire et offrira une harmonisation accrue avec une approche impliquant toute l'école relativement à la différenciation pédagogique. Le perfectionnement professionnel, comme une approche à l'échelle de l'école en général, est plus efficace lorsque les possibilités d'apprentissage sont étendues et qu'un leadership

des enseignants est réparti à la base. En plus du perfectionnement professionnel lié à l'enseignement, les enseignants ont également besoin de possibilités de développer leurs habiletés en matière de leadership afin d'appuyer et de maintenir l'initiative.

Le perfectionnement du personnel qui appuie le mieux la différenciation pédagogique encourage les enseignants à faire ce qui suit :

- développer les habiletés nécessaires pour réfléchir aux besoins de chaque élève, les distinguer et y répondre;
- se tenir informés des pratiques exemplaires actuelles en matière d'enseignement et d'apprentissage;
- utiliser des stratégies de gestion de classe efficaces;
- examiner et choisir une gamme de démarches pédagogiques souples;
- collaborer avec le personnel et les spécialistes d'autres écoles pour former des classes réceptives et bienveillantes.

Lorsque vous planifiez des possibilités de perfectionnement professionnel, choisissez parmi différentes approches qui répondent le mieux aux besoins des enseignants et des autres membres du personnel de l'école. Le perfectionnement professionnel peut comprendre des présentations effectuées par le personnel de l'école, des spécialistes de l'extérieur, des groupes d'étude, ou encore la lecture de textes spécialisés sélectionnés et les discussions à leur sujet. En général, les enseignants qui participent au perfectionnement professionnel qui est axé sur des pratiques efficaces en salle de classe sont plus susceptibles d'utiliser ces pratiques dans leur classe (InPraxis Group Inc. 2006). Certaines caractéristiques communes d'une différenciation pédagogique efficace pouvant être appuyées par l'entremise du perfectionnement professionnel comprennent ce qui suit :

- offrir un échafaudage pédagogique personnalisé;
- utiliser un éventail de moyens pour atteindre les buts définis;
- tenir compte des domaines d'expertise;
- créer un milieu scolaire bienveillant dans lequel les différences sont vues comme étant des atouts.

Quelles que soient les méthodes utilisées, le perfectionnement professionnel devrait toujours comprendre une discussion de suivi après les présentations. Dans quelle mesure le contenu peut-il s'appliquer à nos objectifs et à nos stratégies? Quelles ressources de suivi pourraient être utiles?

4. Évaluation des résultats

La collecte continue de données d'évaluation appropriées aide à répondre à deux questions essentielles : Notre approche améliore-t-elle l'apprentissage des élèves? Que pouvons-nous faire pour en optimiser les avantages pour tous les élèves?

La vérification des résultats comprend l'évaluation de deux choses distinctes : l'ampleur et l'efficacité de la mise en œuvre de l'initiative, et l'incidence de l'initiative sur les élèves et sur la communauté scolaire. Les stratégies d'évaluation pratiques pour les initiatives fondées sur l'école comprennent ce qui suit :

- prétests et post-tests;
- questionnements;
- entrevues;
- dossiers scolaires;
- données d'observation.

L'évaluation des perceptions des enseignants devrait certainement être prise en compte. Par exemple, la liste de vérification comprise dans la partie précédente peut être utilisée tout au long du projet pour documenter l'analyse des progrès. Cependant, une évaluation significative et appropriée du progrès des élèves est la mesure la plus importante du succès, étant donné que l'apprentissage des élèves est le point sur lequel sont axés tous les projets.

Les résultats d'apprentissage des programmes d'études de l'Alberta nécessitent de l'observation continue des modèles de réponses attendues, une évaluation du rendement et une autoévaluation de l'élève, ainsi que cela est présenté dans le tableau à la page suivante.

	Observation continue	Modèles de réponses attendues	Évaluation du rendement	Autoévaluation de l'élève
DÉFINITION	Évaluation informelle des élèves souvent planifiée par rotation et centrée sur des objectifs précis.	Évaluation qui requiert que l'élève donne une réponse approximative prédéterminée.	Évaluation formelle qui exige l'utilisation de critères qui sont communiqués directement aux apprenants et utilisés à titre de directives par les élèves et les enseignants.	Évaluation effectuée par les élèves de leurs propres travaux et de ceux de leurs compagnons de classe. Il s'agit généralement d'une évaluation d'observation ou du rendement.
EXEMPLES	Observation de fiches anecdotiques d'élèves travaillant en groupes. Listes de vérification.	Choix multiples, réponses courtes, vrai ou faux, questions à réponses correspondantes.	Formulaires de notation analytiques ou holistiques pour l'écriture, les débats, le théâtre lu ou les représentations. Rubriques.	Application pédagogique des critères liés au produit final. Autoévaluation de l'écriture. Activités d'établissement des objectifs. Portfolios.

La mise en œuvre de la différenciation pédagogique est un processus continu. L'analyse des données d'évaluation vous aidera à célébrer les réussites, à mettre au point vos pratiques et à fixer de nouveaux objectifs pour continuer d'améliorer l'apprentissage de tous les élèves.

Élèves ayant une incapacité

8

Contenu du chapitre

Comment une approche différenciée peut-elle aider les élèves ayant une incapacité
Réponse à l'intervention pédagogique et à l'appui à l'enseignement
Une approche d'équipe
Profils d'apprenants et évaluation
Groupes variés
Ressources d'apprentissage variées et accessibles
Composantes pédagogiques essentielles
- Durée et intensité de l'enseignement
- Réinvestissement d'habiletés et de concepts importants
- Pratique guidée et enseignement explicite pour le transfert des connaissances
- Langage sur mesure pour l'enseignement
- Coexistence dans l'enseignement des habiletés essentielles et de processus cognitifs de niveau élevé

Échafauder l'enseignement
- Modelage
- Pratique guidée
- Appuis et indices mnémotechniques
- Enseignement explicite des stratégies
- Organisateurs graphiques

Appuis efficaces
Technologies d'aide
Outil 1 : Soutien général pour les élèves ayant une incapacité
Outil 2 : Exemples de soutien à l'éducation et à l'enseignement pour les enfants ayant une incapacité

« Il faut établir clairement que la diversité fait partie intégrante de la condition humaine et qu'elle doit être anticipée et célébrée. » [traduction libre]
– Dr Dave Edyburn, professeur agrégé, Université du Wisconsin, Milwaukee

La diversité est devenue l'une des caractéristiques déterminantes des écoles de l'Alberta. Aujourd'hui, toutes les salles de classe comptent un nombre grandissant d'élèves ayant divers besoins en matière d'apprentissage, y compris des élèves ayant une incapacité. Pour s'assurer que ceux-ci réussissent, les enseignants doivent non seulement comprendre les besoins uniques en matière d'apprentissage de chaque élève, mais ils doivent être également disposés à prévoir et à créer des occasions optimales d'apprentissage, de même qu'à offrir un soutien tout au long des journées d'école et dans toutes les disciplines. Dans une classe diversifiée, il n'existe aucune méthode qui, à elle seule, peut rejoindre tous les apprenants.

Comment une approche différenciée peut-elle aider les élèves ayant une incapacité

L'examen provincial de la recherche sur la différenciation pédagogique mené en 2005 par la University of Alberta a permis de conclure que, parmi tous les groupes d'élèves, ceux comprenant des élèves ayant une incapacité ou risquant d'échouer sont ceux pour qui une approche différenciée est la plus profitable. Selon cette recherche, un enseignement explicite et ciblé (p. ex., petits groupes et interventions individualisées), constituant un élément clé, a permis de faire la différence en augmentant l'intensité des périodes de cours.

D'autres résultats de recherche découlant de cette étude ont établi l'importance de ce qui suit :

- une communauté positive et bienveillante propice à l'apprentissage, incluant des relations positives avec des adultes de confiance;
- une intervention précoce et un enseignement ciblé;
- la collaboration avec les élèves, parents, administrateurs, conseillers et enseignants de la matière, quant à l'élaboration d'objectifs individuels d'apprentissage;
- le développement d'une autonomie sociale pour les élèves risquant d'échouer dans leurs études.

La différenciation pédagogique profite aux élèves ayant une incapacité parce qu'elle crée et favorise un environnement dans lequel les différences d'apprentissage sont non seulement tolérées, mais également attendues et valorisées. L'approche différenciée appuie un système d'éducation favorisant l'intégration dans lequel tous les élèves ont toutes les chances possibles d'apprendre. L'éventail d'options et d'appuis pédagogiques déjà en place dans une classe

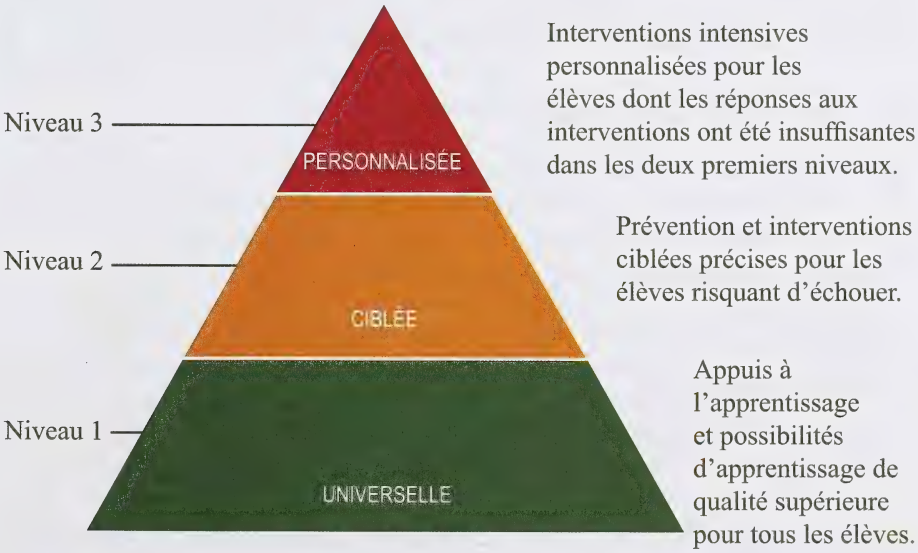
différenciée permettra de répondre à bon nombre des besoins particuliers en matière d'apprentissage des élèves ayant une incapacité. De plus, les enseignants qui utilisent une approche différenciée pourraient être mieux disposés à adapter davantage l'enseignement, et en mesure de le faire, afin de répondre aux besoins individuels des élèves ayant des troubles d'apprentissage plus importants.

Enfin, le processus de l'évaluation continue au service de l'apprentissage, qui est intégré dans une approche de différenciation pédagogique, profite également aux élèves ayant une incapacité. Il permet aux enseignants de déterminer plus rapidement et naturellement à quels types de stratégies et de soutiens pédagogiques chaque élève répond le mieux, ou ne répond pas.

Réponse à l'intervention pédagogique et à l'appui à l'enseignement

Les élèves ayant une incapacité ont de nombreux besoins auxquels on peut répondre à des degrés divers grâce à la différenciation pédagogique. Une des façons de juger des différents niveaux de besoins des élèves est fondée sur leur réponse à l'intervention pédagogique et à l'appui à l'enseignement. Pour certains élèves ayant une incapacité, la différenciation pédagogique peut être suffisante pour répondre à leurs besoins en matière d'apprentissage; pour d'autres, la différenciation pédagogique est le point de départ servant à l'élaboration d'un programme d'éducation personnalisé. Cela est illustré dans le modèle ci-dessous.

Réponse à plusieurs niveaux aux exemples d'interventions



La base de la pyramide est composée d'élèves dont les incapacités ont des répercussions faibles à moyennes sur leur apprentissage. Ces élèves réagiront de façon positive à bon nombre de stratégies et d'appuis habituellement utilisés dans une classe différenciée, y compris des ressources d'apprentissage accessibles, un enseignement explicite de l'utilisation des stratégies et des environnements d'apprentissage bien préparés.

Le prochain et plus petit niveau est composé des élèves qui tireront profit de la différenciation pédagogique, mais qui auront également besoin d'interventions et d'appuis plus ciblés, tels que du matériel d'apprentissage à niveaux de difficulté gradués et un enseignement individualisé ou en petits groupes. Sans ces appuis et interventions, les élèves de ce groupe risquent des échecs scolaires, un abandon précoce des études et des problèmes supplémentaires, tels que des troubles de comportement. Quelques élèves de ce groupe auront besoin de différents niveaux d'appui à des moments précis de leurs études, tandis que, pour d'autres élèves, le niveau de soutien nécessaire pourrait varier tout au long de leurs études.

Au haut de la pyramide se trouve un petit groupe d'élèves qui ont besoin d'interventions et d'appuis intensifs personnalisés qui vont bien au-delà de la différenciation pédagogique. Ces élèves auront besoin d'un programme et de services spécialement conçus pour eux. La différenciation pédagogique pourrait présenter des avantages sur le plan social; toutefois, leurs besoins en matière d'apprentissage vont au-delà de ce qu'une différenciation pédagogique, à elle seule, pourrait offrir.

Il est essentiel de fixer à tous les élèves ayant une incapacité des exigences scolaires élevées, quelle que soit la position qu'ils occupent dans cette pyramide. Les programmes d'études sont la base de la programmation pour tous les élèves en Alberta, peu importe leurs capacités ou leurs besoins particuliers.

Une approche d'équipe

Tous les élèves ayant une incapacité, plus particulièrement ceux ayant des besoins plus spécialisés, requièrent une approche basée sur une équipe de soutien travaillant en collaboration. Cette équipe, souvent appelée l'équipe d'apprentissage, est composée de personnes ayant différents types d'expertise et travaillant de concert pour effectuer ce qui suit :

- appuyer l'élève;
- appuyer l'enseignant;
- partager de l'information, des aperçus et des questions pour déterminer des stratégies et des appuis qui permettront d'améliorer la réussite de l'apprentissage de l'élève.

L'équipe d'apprentissage inclut, à tout le moins, l'enseignant (qui est le principal intervenant) et les parents de l'élève. Elle peut également comprendre un aide enseignant en milieu scolaire, un administrateur de l'école et d'autres membres du personnel scolaire. Ce groupe devrait fonctionner de façon informelle et collégiale.

Les parents possèdent des renseignements essentiels et ont une perspective importante au sujet des besoins en matière d'apprentissage de leur enfant. L'appui des parents a des effets positifs et profonds sur la réussite scolaire d'un élève. On devrait encourager les parents à prendre conscience du fait que leur contribution constitue une partie importante du processus de l'équipe d'apprentissage.

Certaines équipes d'apprentissage comprennent également des spécialistes qui fournissent à l'enseignant un appui, de même que des conseils sur la programmation. Ces spécialistes pourraient inclure des orthophonistes, des physiothérapeutes ou des ergothérapeutes, des psychologues, des thérapeutes en santé mentale, des conseillers pour les problèmes de vision ou des audiologistes et des conseillers pédagogiques ayant des connaissances spécialisées dans des domaines particuliers, tels que l'enseignement aux élèves sourds, l'autisme ou les troubles du comportement.

Autant que possible, les élèves devraient également avoir un rôle actif à jouer dans leur équipe d'apprentissage. Au besoin, les élèves devraient participer aux rencontres, contribuer aux plans et fournir des rétroactions sur ce qui fonctionne et ce qui ne fonctionne pas dans leur cas.

Profils d'apprenants et évaluation

La création du profil d'apprenant d'un élève ayant une incapacité donne la possibilité de mieux le connaitre et de voir au-delà de son incapacité. C'est une occasion de déterminer ses forces, ses capacités et ses intérêts et de mieux comprendre les répercussions qu'a cette incapacité sur sa participation sociale et sa participation à l'apprentissage. Cette information permettra aux enseignants de choisir par la suite des appuis significatifs et adaptés à ses besoins.

Une évaluation précise *au service* de l'apprentissage et *de* l'apprentissage est des plus importantes pour garantir la réussite de tous les élèves. L'évaluation a pour but de mieux comprendre les besoins de l'apprenant. Les parents constituent une importante source d'information et d'indices au sujet de leurs enfants, et devraient participer au processus d'évaluation. Par exemple, ils peuvent fournir des renseignements au sujet des antécédents, des forces, des souhaits et des rêves pour l'avenir de leur enfant.

Le processus d'évaluation comprend plusieurs niveaux, est multidisciplinaire et se produit en fonction d'un cycle continu; de la planification à l'évaluation finale. Le

processus d'évaluation commence dans la classe, par l'entremise de l'enseignant, qui utilise des méthodes informelles telles que l'observation, les répertoires de lecture et d'autres outils de diagnostic pour analyser la façon d'apprendre de l'élève, et pour déceler les points forts et les sujets préoccupants.

En ce qui concerne l'école, il pourrait s'avérer utile de procéder à des évaluations scolaires plus formelles, de même qu'à un dépistage de problèmes sensoriels ou d'autres types de problèmes qui pourraient nuire à l'apprentissage. L'évaluation en milieu scolaire devrait fournir des renseignements préliminaires permettant de déterminer et d'essayer divers appuis, stratégies et interventions pour vérifier s'ils ont une incidence positive sur l'apprentissage des élèves.

Pour certains élèves ayant une incapacité, il peut s'avérer nécessaire d'aller au-delà du cadre scolaire et d'organiser d'autres types d'évaluations telles que des évaluations se rapportant à ce qui suit : besoins socioaffectifs, orthophonie, motricité fine ou globale, ou encore, fonctionnement sensoriel, comme l'audition et la vue. Ce type d'évaluation spécialisée devrait être utilisé pour contribuer à la programmation et à la prise de décision éducative.

Pour certains élèves ayant une incapacité, un diagnostic peut constituer un facteur de protection. Un diagnostic particulier peut avoir des répercussions importantes sur la programmation éducative d'un élève, son apprentissage socioaffectif et son bienêtre général. Cette connaissance permet également aux enseignants d'harmoniser les appuis et les stratégies avec les besoins particuliers des élèves. Une connaissance de l'incapacité peut également aider les enseignants à savoir quoi rechercher dans les évaluations continues des capacités fonctionnelles de ce que l'élève peut faire (plutôt que ce qu'il ne peut pas faire) et à déterminer les obstacles possibles à l'apprentissage dans une classe qui nécessitent appuis et solutions novatrices.

Pour obtenir de plus amples renseignements concernant l'enseignement aux élèves ayant des besoins spécialisés en matière d'apprentissage, consultez les publications suivantes, préparées par Alberta Education :

- *Révéler le potentiel : Éléments clés de la programmation à l'intention des élèves ayant des troubles d'apprentissage* (2007), à l'adresse suivante : http://education.alberta.ca/media/720120/revelerweb.pdf
- *Enseigner aux élèves ayant des troubles du spectre autistique* (2005), à l'adresse suivante : http://education.alberta.ca/francais/admin/speced/persscol/autisme.aspx
- *Enseigner aux élèves ayant un ensemble des troubles causés par l'alcoolisation fœtale* (2006), à l'adresse suivante : http://education.alberta.ca/francais/admin/speced/persscol/alcool.aspx
- *Viser le succès* (2008), à l'adresse suivante : http://education.alberta.ca/francais/admin/speced/persscol/visersucces.aspx

La compréhension des besoins uniques d'un élève aidera également les enseignants à planifier, en fonction de besoins en matière d'apprentissage qui pourraient aller au-delà des programmes d'études. Par exemple, les élèves ayant une perte de vision requièrent, en plus du programme d'études régulier, un programme d'études élargi pour apprendre les habiletés se rapportant à la mobilité et pour gérer la documentation et la technologie afin d'appuyer la littératie (p. ex., apprendre à lire le braille ou à utiliser une loupe pour obtenir de gros caractères). Les élèves qui sont sourds ou malentendants, de même que les élèves ayant une incapacité physique, pourraient également avoir besoin de programmes d'études élargis. Cela nécessitera de travailler de concert avec des spécialistes régionaux ou d'arrondissements scolaires et de développer un système de soutien pour répondre aux besoins particuliers de ces élèves et de leur famille.

Pour obtenir de plus amples renseignements concernant la programmation pour les élèves ayant des besoins spécialisés en matière d'apprentissage, consultez les publications suivantes, préparées par Alberta Education :

- *Éléments essentiels du programme d'adaptation scolaire destiné aux élèves aveugles ou ayant des déficiences visuelles* (2008), à l'adresse suivante : http://education.alberta.ca/media/619796/defvisuelles.pdf
- *Éléments essentiels du programme d'adaptation scolaire* destiné aux élèves sourds ou ayant des déficiences auditives (2004), à l'adresse suivante : http://education.alberta.ca/media/817652/malentendants.pdf
- *Éléments essentiels du programme d'adaptation scolaire destiné aux élèves ayant des troubles du spectre autistique* (2004), à l'adresse suivante : http://education.alberta.ca/media/619769/autistique.pdf
- *Éléments essentiels du programme d'adaptation scolaire destiné aux élèves ayant des troubles du comportement* (2006), à l'adresse suivante : http://education.alberta.ca/media/619773/comportement.pdf

Groupes variés

Les groupes variés sont une des marques de la différenciation pédagogique et tous les élèves, incluant ceux ayant une incapacité, doivent faire partie de divers groupes, y compris ceux-ci :

- enseignement par l'entremise de grands groupes;
- enseignement par l'entremise de petits groupes;
- enseignement individualisé;
- apprentissage coopératif en petits groupes;
- apprentissage en dyades;
- enseignement par les pairs;
- activités d'apprentissage autonomes.

Il est essentiel que l'appartenance à un groupe soit souple et changeante pour permettre aux élèves de travailler avec divers pairs. L'appartenance à un groupe peut être fondée sur de multiples facteurs, incluant l'intérêt, les connaissances et les expériences antérieures, les aptitudes, les compatibilités sociales, les choix des élèves et la répartition au hasard. La formation de groupes souples permet d'éviter que les élèves soient étiquetés ou catalogués p. ex., celui qui aide par rapport à celui qui est aidé.

Les élèves ont besoin d'un milieu d'apprentissage sécuritaire et respectueux, qui les encourage à prendre des risques et à demander de l'aide. Les enseignants devraient fournir un enseignement, des indices et des messages-guides explicites, des pratiques guidées et des rétroactions. Ils devraient également superviser le comportement social en groupes sur une base régulière pour s'assurer qu'ils fournissent un milieu d'apprentissage sécuritaire et respectueux pour tous les élèves qui participent.

Tous les élèves doivent apprendre les règles sociales et les rôles sociaux de chaque type de groupe afin qu'ils puissent contribuer à ce milieu sécuritaire. Certains élèves ayant une incapacité pourraient avoir besoin d'une assistance professionnelle intensive pour acquérir les aptitudes sociales nécessaires pour bien fonctionner dans différents types de groupes. D'autres élèves dans la classe pourraient également avoir besoin d'utiliser des stratégies particulières pour favoriser une bonne communication et faciliter le travail en équipe. Par exemple, il peut s'avérer utile d'enseigner à la classe l'importance d'établir un contact visuel et d'utiliser un langage direct au moment de travailler avec un pair ayant un trouble de communication. Le travail en petits groupes ou avec un partenaire peut fournir des occasions authentiques et motivantes à tous les élèves de développer des aptitudes sociales et à communiquer plus grandes.

Ressources d'apprentissage variées et accessibles

Bon nombre d'élèves, incluant ceux ayant une incapacité, tireront profit de l'utilisation de ressources d'apprentissage variées et accessibles. Par exemple, les versions numériques de documents imprimés peuvent être utilisées par les élèves ayant une vision partielle qui ont besoin d'ajuster la taille des caractères, par les élèves ayant des difficultés en lecture qui utilisent un logiciel de synthèse de la parole à partir du texte ou par les élèves ayant une incapacité physique qui ont besoin d'une technologie assistée par ordinateur pour tourner les pages. Les versions numériques de textes peuvent également offrir d'autres caractéristiques d'accessibilité, telles que des façons différentes d'afficher ou de structurer l'information, des options de transposition (telles que la traduction en braille) ou des caractéristiques supplémentaires pour appuyer l'apprentissage, telles que des dictionnaires ou des lexiques intégrés, des liens menant à des renseignements de base supplémentaires ou des possibilités de voir d'autres exemples ou de faire d'autres exercices.

Les ressources accessibles peuvent également être des documents imprimés. Les niveaux variés de lecture, incluant les agendas au début des chapitres, de même que les images qui appuient ou rehaussent un texte sont toutes des façons de faire en sorte que les ressources répondent davantage aux divers besoins en matière d'apprentissage.

Des versions numériques de manuels autorisés de base pour les élèves de la 4e à la 12e année pour le français, les mathématiques, les études sociales et les sciences sont disponibles par l'entremise du dépôt numérique pour les élèves ayant une incapacité. Pour obtenir de plus amples renseignements, consultez l'adresse suivante : http://www.lrc.education.gov.ab.ca/pdf/Digr-Info-Flyer.pdf. (En anglais)

Composantes pédagogiques essentielles

La recherche a permis de dégager plusieurs composantes pédagogiques essentielles qui sont particulièrement importantes pour que l'enseignement en classe soit efficace pour les élèves ayant des troubles d'apprentissage.

Durée et intensité de l'enseignement

Les élèves ayant des troubles d'apprentissage pourraient avoir besoin d'interventions plus longues et plus intenses que les autres élèves, afin de maitriser les habiletés fondamentales et celles de niveau supérieur, et d'être en mesure de mettre leurs connaissances en pratique dans de nouvelles situations. Il est possible qu'ils aient besoin de plus d'occasions d'apprentissage réparties sur une plus longue période. De plus, ces élèves pourraient avoir besoin d'un enseignement plus intensif (p. ex., plus d'activités d'apprentissage en petits groupes ou une pratique guidée). Les enseignants peuvent prendre des décisions relativement à la durée et à l'intensité des composantes pédagogiques en évaluant attentivement la compréhension et le progrès de chaque élève afin de mesurer la réponse de l'élève à l'enseignement.

Réinvestissement d'habiletés et de concepts importants

Le réinvestissement de contenu déjà maitrisé favorise l'assimilation des connaissances. Tôt dans l'apprentissage d'une nouvelle habileté, bon nombre d'élèves ne la maitrisent pas bien, commettent des erreurs et appliquent de façon inégale les habiletés à de nouvelles situations. Les élèves ayant des troubles d'apprentissage prennent habituellement plus de temps pour franchir cette étape que d'autres élèves. Ces élèves ont besoin de plus d'occasions pour mettre leurs habiletés en pratique et réviser les connaissances déjà apprises. Le réinvestissement doit être ciblé (p. ex., révision d'habiletés et de concepts clés qui ne sont pas entièrement maitrisés) et devrait être intégré dans un large éventail d'activités. Par exemple, les élèves qui ont du mal à apprendre la relation entre les lettres et les sons peuvent avoir besoin de réviser continuellement les sons et les mots qu'ils lisent globalement et qu'ils ont déjà appris. Ces révisions peuvent

être faites rapidement à haute voix (p. ex., « Dis-moi les sons que représentent ces lettres ») ou au moyen de courtes activités ou de jeux dirigés axés sur une habileté donnée.

Pratique guidée et enseignement explicite pour le transfert des connaissances

Les élèves ayant des troubles d'apprentissage ont souvent de la difficulté à transférer des connaissances. Ces élèves doivent bénéficier d'une pratique guidée ainsi que d'un enseignement spécifique pour les aider à transférer leurs habiletés à de nouveaux contextes de résolution de problèmes et à des situations présentant un contenu nouveau, mais nécessitant des habiletés déjà enseignées. L'enseignement devrait également établir des liens évidents entre le contenu déjà appris et le contenu à l'étude.

Langage sur mesure pour l'enseignement

Le langage oral et écrit que vous utilisez pour l'enseignement et les rétroactions données aux élèves ont une incidence directe sur leur apprentissage. Surveillez votre façon de faire pour vous assurer que vous utilisez ceci :

- niveau de langue approprié; p. ex., langage simple, direct et clair;
- formulation appropriée et claire;
- exemples concrets;
- descriptions et détails appropriés;
- rétroaction qui guide la réflexion des élèves;
- correction des erreurs en les expliquant;
- rétroaction constructive qui motive et encourage les élèves.

Variez le niveau de langage pédagogique (oral et écrit), en tenant compte, entre autres, de la quantité, de la séquence ou de la complexité des consignes ou des notions transmises. Énoncez de façon explicite les thèmes plutôt que de laisser aux élèves le soin de les déduire, variez le rythme, et développez et récapitulez les idées principales. Par exemple, les enseignants pourraient devoir faire ce qui suit :

- simplifier et abréger les consignes (souvent, des rappels ou des aide-mémoire visuels sont utiles);
- fournir des exemples concrets de concepts plus abstraits;
- recourir à des analogies;
- présenter de nouvelles notions en mettant l'accent sur les idées principales et établir des liens conceptuels clairs entre les idées principales et les détails.

Ces élèves ont parfois besoin d'entendre les idées formulées de différentes façons et bénéficient ainsi de multiples occasions d'écouter l'enseignant. Ces derniers peuvent offrir des conseils et des indices importants, de même qu'une rétroaction explicite sous forme de dialogue interactif avec l'élève, lui donnant ainsi une occasion de s'entrainer à la tâche.

Le langage pédagogique comprend également les documents imprimés utilisés en classe pour faire connaitre le contenu de la matière et les consignes. Il existe un bon nombre de stratégies pour modifier ou adapter le niveau de langue pédagogique dans les documents, comme ajouter des supports visuels (p. ex., graphiques illustrés, symboles ou photos), fournir des définitions pour les langues de spécialité et adapter les niveaux de lecture pour que les élèves ayant des habiletés en lecture moins développées puissent lire et comprendre le texte.

Coexistence dans l'enseignement des habiletés essentielles et de processus cognitifs de niveau élevé

Les élèves ont besoin d'un enseignement systématique pour maitriser des habiletés fondamentales, telles que le calcul et le décodage, s'ils veulent arriver à utiliser des habiletés de niveau supérieur. Parallèlement, il faut également fournir aux élèves un enseignement visant spécifiquement les habiletés de niveau supérieur, comme la résolution de problèmes et les stratégies de compréhension. Les élèves ont besoin d'un enseignement clair pour assimiler les habiletés et les concepts fondamentaux, et pour apprendre à utiliser les stratégies et les principes métacognitifs de niveau supérieur qui favorisent et consolident l'apprentissage. Par exemple, un élève qui éprouve des difficultés à reconnaitre les mots a besoin d'un enseignement ciblé dans ce domaine. Il a également besoin qu'on lui enseigne des stratégies de compréhension pour l'aider à comprendre le texte. Pour ce faire, l'enseignant pourrait modeler les stratégies de compréhension en lisant à haute voix un texte plus avancé.

Échafauder l'enseignement

Il existe diverses stratégies d'enseignement spécifiques qui sont particulièrement efficaces pour aider les élèves ayant des troubles d'apprentissage. L'échafaudage est la stratégie globale la plus efficace pour ces élèves. Les types spécifiques d'échafaudage sont les suivants :

- modelage;
- pratique guidée;
- appuis et indices mnémotechniques;
- enseignement explicite des stratégies;
- utilisation d'organisateurs graphiques.

Les stratégies spécifiques peuvent se chevaucher et peuvent également être utilisées en tandem. Par exemple, au moment de travailler avec des processus cognitifs de niveau supérieur, le modelage, la pratique guidée et des aide-mémoire pourront tous être utilisés pour appuyer l'apprentissage de l'élève.

L'échafaudage est un des éléments clés d'une approche de différenciation pédagogique et est particulièrement important pour les élèves ayant des troubles d'apprentissage. L'échafaudage vise les deux objectifs suivants :

- faire progresser l'élève dans son apprentissage;
- transférer graduellement la responsabilité de l'apprentissage de l'enseignant à l'élève pour l'aider à devenir plus autonome.

L'enseignant peut fournir un échafaudage de différentes façons, soit en activant les connaissances antérieures, en fournissant des appuis ou des indices mnémotechniques, ou en proposant une pratique guidée. Les interactions de collaboration et de soutien entre un élève et une autre personne bien informée (l'enseignant, un parent ou un autre élève) aident les élèves à faire le lien entre ce qu'ils connaissent et ce qu'ils doivent apprendre. Des appuis d'échafaudage peuvent également être créés par de la technologie ou des documents écrits fournissant des appuis mnémotechniques et une autre documentation nécessaire.

Enseignement efficace par échafaudage :

- comprend une planification intentionnelle;
- prend en compte les forces, les besoins et le niveau actuel de connaissances et d'habiletés des élèves (tels qu'ils ont été définis dans les profils d'apprenants individuels et d'autres stratégies d'évaluation en classe);
- est axé sur un type d'habileté ou un objectif d'apprentissage particulier;
- fournit une aide adaptée en fonction de l'évolution des besoins;
- fournit un soutien affectif (p. ex., en félicitant et en encourageant les élèves);
- fournit une rétroaction spécifique qui souligne les progrès accomplis par l'élève et les comportements précis qui ont contribué à sa réussite;
- contrôle le niveau de frustration et la prise de risques en créant un climat d'apprentissage dans lequel l'élève se sent à l'aise et des tâches d'apprentissage qui respectent ce que l'élève peut accomplir;
- aide les élèves à généraliser et à intégrer les nouvelles connaissances;
- aide les élèves à devenir des apprenants plus confiants et autonomes.

La détermination précise du niveau d'aptitude courant d'un élève est un élément clé de la planification et de la mise en œuvre d'un enseignement par échafaudage. Pour bon nombre d'élèves ayant des troubles d'apprentissage, l'échafaudage sera souple, mais continu. Pour conserver un niveau d'habileté valable, bon nombre d'élèves ayant des troubles d'apprentissage auront besoin d'un échafaudage à

long terme. Le niveau d'échafaudage nécessaire pourrait changer en fonction de la discipline, du type de tâches, des contextes et des milieux d'apprentissage. Les enseignants peuvent aider les élèves à faire des généralisations de leur apprentissage en trouvant d'autres contextes dans lesquels appliquer les processus appris et en les encourageant activement à réaliser la tâche ou à utiliser le processus dans ces nouveaux contextes.

Pour obtenir plus de renseignements sur l'enseignement par échafaudage, consultez le Chapitre 5, intitulé *Expériences d'apprentissage différenciées*.

Modelage[1]

Le modelage peut prendre un bon nombre de formes visant plusieurs objectifs. Voici des exemples courants :

- **Penser tout haut.** L'enseignant verbalise ouvertement le processus de réflexion utilisé pour mener une activité particulière. Les enseignants peuvent utiliser des techniques de réflexion à voix haute dans un certain nombre de contextes pédagogiques, incluant le modelage du processus de traitement du texte lu et la démonstration de techniques d'écriture, telles que la planification ou la révision d'une composition écrite.
- **Modelage des stratégies d'apprentissage.** Par exemple, en se servant des modèles pour illustrer les bonnes stratégies de lecture, l'enseignant démontre de manière explicite les habiletés qui ne sont pas habituellement perçues par les élèves. Les élèves sont aussi invités à expliquer leurs stratégies pour décoder des mots, faire des prédictions, de même que pour résumer et évaluer un texte.
- **Faire la démonstration de la tâche.** L'enseignant peut, par exemple, faire la démonstration de toutes les étapes nécessaires pour faire un organisateur graphique ou montrer les étapes que les élèves doivent suivre pour résoudre un type particulier de problème mathématique.

Pratique guidée[2]

Dans la pratique guidée, l'enseignant guide et appuie les élèves lorsqu'ils abordent de nouveaux concepts ou de nouvelles tâches. Il diminue graduellement son soutien au fur et à mesure que les élèves maitrisent mieux ces tâches et ces concepts. La pratique guidée est d'une importance capitale dans de nombreux programmes d'enseignement efficaces, notamment lorsque l'on vise les habiletés liées à la résolution de problèmes en mathématiques, en expression écrite et en reconnaissance de mots.

---

1. Cette partie est une adaptation de *Éducation pour tous : Rapport de la Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de numératie pour les élèves ayant des besoins particuliers de la maternelle à la 6e année*, de la Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de numératie pour les élèves ayant des besoins particuliers, Toronto (ON), ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2005, p. 63. © Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2005. Adapté avec permission.
2. Ibid., p. 64 et 65.

La pratique guidée constitue un moyen efficace d'empêcher les élèves de se faire de fausses idées. Certains abordent la tâche avec peu de connaissances et se sentent dépassés par la complexité ou l'abondance des nouvelles notions qui leur sont présentées. D'autres ont une capacité de mémoire de travail limitée ou des lacunes langagières, et auront donc beaucoup de mal à traiter la notion présentée. La pratique guidée les aide à comprendre et à clarifier les attentes liées aux tâches, et leur permet de faire plus facilement des liens entre les connaissances nouvelles et antérieures.

La pratique guidée peut comprendre différents niveaux de soutien. Par exemple :

1. *Les élèves et l'enseignant travaillent ensemble* pour exécuter une tâche d'apprentissage particulière. Les élèves participent à la tâche (p. ex., en tentant de résoudre une étape particulière d'un problème de mathématiques ou de terminer une partie de l'organisateur graphique), mais n'ont pas à exécuter toute la tâche de manière autonome. À mesure que l'enseignant guide l'exercice, celui-ci donne des directives de vive voix et fait une démonstration de la tâche. L'enseignant peut également fournir des directives écrites ou illustrées que les élèves peuvent utiliser de façon indépendante à titre de référence.

2. *Les élèves travaillent en petits groupes ou par deux*. Une fois que les élèves ont acquis les habiletés préliminaires nécessaires et une certaine confiance pour commencer à accomplir la tâche de manière plus autonome, ils peuvent travailler à la tâche avec un partenaire ou en petits groupes. L'enseignant continue à leur donner une rétroaction positive.

3. *Les élèves pratiquent de façon autonome*. La pratique de nouvelles habiletés et de nouveaux concepts de façon autonome, dans divers contextes, renforce leur maitrise de la tâche et leur automaticité. L'enseignant continue à leur donner une rétroaction positive et aide les élèves à développer des stratégies pour qu'ils commencent à s'autoévaluer et à générer leur propre rétroaction.

Appuis et indices mnémotechniques

Les problèmes de mémoire vont souvent de pair avec les troubles d'apprentissage. Les difficultés courantes se rapportant à la mémoire à court terme et à la mémoire de travail comprennent les problèmes suivants :

- se rappeler l'information malgré la répétition et la révision des consignes;
- se rappeler où sont leurs effets personnels;
- se rappeler des routines de la classe, même si elles font partie du quotidien;
- se souvenir des faits et de la marche à suivre, tels que de nouveaux mots ou des renseignements spécifiques se rapportant au contenu ou des méthodes mathématiques.

La plupart des élèves ayant des troubles d'apprentissage bénéficieront de pratiques pédagogiques telles que les suivantes, qui activent et soutiennent la mémoire :

- **Présenter les concepts concrètement.** Des exemples réels donnent un sens et une pertinence aux concepts, facilitant ainsi l'apprentissage et la mémorisation. Les concepts présentés dans des contextes familiers ou authentiques sont plus faciles à apprendre et à assimiler.
- **Utiliser un langage familier pour présenter de nouveaux concepts.** Encouragez les élèves à faire le lien entre leurs connaissances et ce qu'ils viennent d'apprendre.
- **Présenter la même information de plus d'une façon.** Lorsque vous présentez de nouveaux renseignements de vive voix, inscrivez les principaux points au tableau.
- **Faire appel à l'apprentissage pratique et à des démonstrations.** Les élèves apprennent mieux lorsqu'ils se servent des nouveaux renseignements et des nouvelles habiletés dans différents environnements.
- **Donner des indices multisensoriels pour la mémorisation.** Par exemple, pour enseigner un nouveau vocabulaire de lecture, donnez des signaux sonores, visuels et kinesthésiques. Révisez les associations son-symbole en effectuant ce qui suit :
  - en disant le nom de la lettre;
  - en regardant la lettre associée à une image qui commence par cette lettre;
  - en traçant la lettre sur le bureau, en l'air ou sur votre bras.
- **Utiliser des indices visuels pour présenter de nouveaux concepts ou pour réviser le contenu.** Vous pouvez, par exemple, utiliser des couleurs, des séquences de photos ou de dessins ou des diagrammes.
- **Recourir à une combinaison d'indices sonores et kinesthésiques.** Par exemple, combinez des chansons avec des mouvements. L'association de la musique et du mouvement à l'apprentissage des faits favorise la mémorisation et aide les élèves à se servir d'indices pour récupérer des renseignements précis.
- **Réviser régulièrement les opérations et les concepts.** Par exemple, commencez chaque journée en révisant les habiletés et les idées apprises la veille. Présentez ensuite les nouvelles. À la fin de la journée, révisez les nouveaux renseignements.
- **Montrer aux élèves à faire une liste de rappels régulièrement.** Notez les dates et les devoirs sur un calendrier. Prévoyez des moments dans la journée où les élèves notent l'information dans leur agenda ou leur cahier de devoirs. Collez sur les pupitres des élèves des cartes aide-mémoire sur les routines de la classe.

- **Fournir des aide-mémoire pour les renseignements utilisés fréquemment.** Par exemple, les mots de vocabulaire clés pourraient être inscrits sur une fiche ou collés à l'intérieur d'un cartable. Les horaires devraient être affichés au tableau ou au mur. Les élèves peuvent garder des exemplaires dans leur pupitre ou leurs cahiers de notes.

- **Enseigner aux élèves des stratégies pour mémoriser certains renseignements.** Par exemple, la technique du pliage présentée ci-dessous peut être utilisée pour apprendre le vocabulaire d'une langue seconde ou l'orthographe des mots.

Pliage

1. Plie une feuille de papier pour former quatre carrés.

2. Dans le premier carré, inscris les mots de vocabulaire à apprendre.
3. Dans le deuxième carré, inscris les équivalents de chaque mot de vocabulaire, dans la langue à apprendre.
4. Vérifie tes réponses dans le texte. Corrige tes erreurs et inscris les mots que tu ne connaissais pas.
5. Replie le premier carré de façon à cacher les mots écrits auparavant. Exerce-toi à traduire dans le sens inverse. Examine chaque mot que tu as inscrit dans le deuxième carré et note sa traduction dans le troisième carré. Compare tes réponses aux mots inscrits à l'origine dans le premier carré.
6. Répète ce processus et retraduis les mots dans le quatrième carré. Une page complète pourrait ressembler à ceci :

mère père frère	mother father brother	mère père frère	mother father brother

Enseignement explicite des stratégies

Les apprenants autonomes qui réussissent utilisent généralement un vaste éventail de stratégies pour résoudre des problèmes et superviser leur apprentissage. La plupart des élèves ayant des troubles d'apprentissage ne connaissent pas ou peu de stratégies efficaces d'apprentissage ou ne savent pas comment ou quand les utiliser. En enseignant aux élèves « la façon d'apprendre », on leur permet de devenir des apprenants plus efficaces.[3]

3. Ces paragraphes représentent une adaptation de *Éducation pour tous : Rapport de la Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de numératie pour les élèves ayant des besoins particuliers de la maternelle à la 6e année*, de la Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de numératie pour les élèves ayant des besoins particuliers, Toronto (ON), ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2005, p. 64. © Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2005. Adapté avec permission.

Les recherches à ce sujet indiquent que l'enseignement des stratégies est particulièrement efficace lorsqu'il est fait de façon explicite, surtout lorsqu'on travaille avec des élèves ayant des besoins particuliers.[4]

Prenez en compte les lignes directrices suivantes pour l'enseignement d'une nouvelle stratégie (Gaskins et Elliott 1991; Woloshyn, Elliott et Kaucho 2001).[5]

1. Créer et afficher une représentation visuelle étape par étape pour présenter la stratégie particulière.
2. Indiquer à quel moment et dans quelle circonstance utiliser la stratégie.
3. Expliquer aux élèves le bienfondé de l'utilisation de la stratégie, et leur raconter une expérience personnelle de l'utilisation de cette stratégie dans votre apprentissage.
4. Modeler l'utilisation de la stratégie. Verbaliser votre processus de réflexion, à mesure que vous effectuez chacune des étapes.
5. Donner aux élèves plusieurs occasions de mettre la stratégie en pratique, en les guidant jusqu'à ce qu'ils soient en mesure de le faire de façon autonome.
6. Donner des rétroactions aux élèves et leur démontrer l'efficacité de la stratégie.
7. Donner des indices aux élèves sur la façon de transférer l'utilisation de la stratégie à d'autres contextes.

Ce type d'enseignement des stratégies étape par étape fournit une structure organisationnelle qui aide les élèves à se concentrer sur la tâche à accomplir plutôt que de se demander ce qui vient après au moment même où ils essaient d'accomplir la tâche. Grâce à des exercices répétés et à un enseignement qui fait appel à d'autres soutiens pédagogiques efficaces (p. ex., modelage par l'enseignant, représentation concrète), l'élève commence à se servir de l'aide-mémoire et est de plus en plus capable d'accomplir la tâche de manière autonome et stratégique.

Pour généraliser l'utilisation d'une stratégie particulière, il est important d'aider les élèves à comprendre comment la stratégie peut leur être utile. Encouragez les élèves à se poser le type de questions suivant :

- Quelles parties de la stratégie m'aident le plus et pourquoi?
- Quelles parties de la stratégie sont les plus compliquées à maitriser et pourquoi?
- Qu'est-ce que je pourrais changer à la stratégie pour qu'elle me convienne mieux?
- De quelle façon est-ce que je peux utiliser la stratégie pour différentes sortes de tâches et dans différents types de situations?
- Dans quels autres types de situations est-ce que cette stratégie fonctionnerait?

4. Ibid.
5. Ibid.

- Comment est-ce que je peux me souvenir d'utiliser cette stratégie?

De plus :

- Demandez aux élèves de se donner une rétroaction sur leur utilisation de la stratégie.
- Aidez les élèves à développer une autoévaluation positive qui reconnait que la réussite découle des efforts déployés et de l'utilisation adéquate de la stratégie.
- Enseignez aux élèves à donner des indices aux autres concernant l'utilisation de la stratégie et à faire du renforcement lorsque des pairs appliquent la stratégie de manière efficace.

L'apprentissage de la façon d'utiliser les stratégies de manière efficace requiert du temps et de la motivation. Au début, de nombreux élèves auront besoin de beaucoup de temps et d'un soutien considérables pour apprendre à appliquer les stratégies d'apprentissage de manière efficace. Avec de la pratique, y compris les pratiques guidées et les rétroactions, les élèves pourront apprendre à se servir des stratégies correctement de plus en plus facilement. Peu à peu, et avec l'introduction progressive de multiples stratégies d'apprentissage, les élèves pourront acquérir tout un répertoire d'outils d'apprentissage.

Il existe une grande variété de stratégies cognitives à adopter, en particulier dans les domaines de la compréhension de texte, de la résolution des problèmes et de la façon de passer des tests. Les enseignants doivent choisir des stratégies appropriées en fonction des profils d'apprenants des élèves et de leur réponse à l'enseignement.

Pour obtenir des exemples de stratégies qui sont efficaces pour les élèves ayant des troubles d'apprentissage, consultez les ressources suivantes, préparées par Alberta Education :

- *Enseigner aux élèves ayant un ensemble des troubles causés par l'alcoolisation fœtale* (2006), disponible à l'adresse suivante : http://education.alberta.ca/francais/admin/speced/persscol/alcool.aspx
- *Révéler le potentiel : Éléments clés de la programmation à l'intention des élèves ayant des difficultés d'apprentissage* (2007), à l'adresse suivante : http://education.alberta.ca/media/720120/revelerweb.pdf

Organisateurs graphiques

Les organisateurs graphiques (appelés également supports visuels) sont des outils permettant de recueillir, de structurer et d'afficher l'information de façon visuelle. Les organisateurs graphiques utilisent les mots, les images et les indices graphiques pour aider les élèves à concevoir des idées, à consigner et à restructurer l'information, et à illustrer les liens qui existent entre les éléments. Les diagrammes de Venn, les scénarimages et les diagrammes en toile d'araignée sont tous des exemples de types d'organisateurs graphiques.

Les organisateurs graphiques ne sont pas des exercices à trous. Ils sont des outils interactifs servant à acquérir des connaissances, de même qu'à faciliter la compréhension et à concevoir de nouvelles idées. Les organisateurs graphiques permettent d'effectuer ce qui suit :

- illustrer non seulement ce à quoi pensent les élèves, mais également comment ils arrivent à ce raisonnement à mesure qu'ils travaillent aux tâches d'apprentissage;
- établir un lien visuel entre le langage et le contenu;
- structurer l'information et permettre de développer de façon explicite des idées, de même que les liens sous-jacents entre ces idées;
- permettre de diminuer les exigences relativement à la langue pour les élèves qui éprouvent des difficultés à lire et à écrire;
- alléger le fardeau imposé à la mémoire à court terme, permettant ainsi à l'élève de se concentrer sur l'information.

Vous trouverez bon nombre d'exemples d'organisateurs graphiques dans des sites Web tels que le suivant : http://www.fenetreped.csvdc.qc.ca/spip.php?article297.

Prenez en considération les sept étapes suivantes pour enseigner aux élèves comment utiliser des organisateurs graphiques spécifiques :

1. Présentez un nouvel organisateur graphique en montrant un exemple et en décrivant l'objectif et la forme.
2. Modelez la façon d'utiliser l'organisateur graphique à l'aide de matériel connu et facile. Partagez vos réflexions en discutant à voix haute des étapes par lesquelles vous êtes passé et de votre processus décisionnel relativement à la sélection de l'information à utiliser. Modelez le type de questions que vous vous poseriez.
3. Créez des occasions de procéder à des pratiques guidées en utilisant du nouveau matériel relativement facile et demandez aux élèves de terminer l'organisateur graphique en petits groupes ou avec un partenaire. Demandez l'attention des élèves à différents moments au cours du processus pour donner une rétroaction.
4. Prenez du temps pour la réflexion en présentant les produits finaux et pour discuter de ce qui a fonctionné ou pas. Donnez aux élèves l'occasion de réviser l'information avec laquelle ils travaillent.
5. Donnez aux élèves plusieurs occasions de pratiquer en utilisant l'organisateur graphique. Certains élèves trouveront qu'il est plus facile de travailler avec une version plus large de l'outil; tentez de l'élargir, en le photocopiant sur des feuilles 27,94 cm x 43,18 cm.
6. Encouragez les élèves à examiner la façon dont l'outil peut être utilisé dans diverses situations. Recherchez des possibilités d'utiliser l'outil avec

différents types de matériels, au cours de diverses tâches et dans différentes disciplines.

7. Encouragez les élèves à modifier les organisateurs graphiques et à élaborer leurs propres versions de l'outil.

Appuis efficaces

Les appuis pédagogiques ont pour but de donner aux élèves ayant une incapacité les mêmes chances de réussir qu'ont les autres élèves. En général, les appuis couvrent toutes les disciplines et tous les cadres pédagogiques auxquels participe l'élève. Ils permettent d'assurer que l'élève peut avoir accès au programme d'études et peut démontrer ses connaissances, ses habiletés et les concepts au meilleur de ses capacités.

Il existe trois types généraux d'appuis :

- **Appuis organisationnels** – se rapportent aux ressources et au matériel utilisés par l'élève ou à l'aménagement et à l'utilisation de l'espace dans la classe (p. ex., place privilégiée de l'élève dans la classe, matériel adapté, tel que les rampes d'accès ou la technologie informatique).
- **Appuis pédagogiques** – se rapportent à la façon de présenter ou d'utiliser l'information et les concepts (p. ex., utilisation de documents différents à lire, copies de notes, enseignement par l'entremise de petits groupes, etc.).
- **Appuis relatifs à l'évaluation** – se rapportent à la façon dont les élèves démontrent leurs connaissances et leur compréhension dans la classe et dans les tests (p. ex., plus de temps pour terminer les tâches, possibilité de répondre oralement, pauses durant les tâches, matériels d'évaluation dans d'autres formats, tels que le braille, etc.).

Ces types d'appuis peuvent se chevaucher; par exemple, il est possible qu'un appui particulier soit environnemental et didactique et ait également une incidence sur l'évaluation. Les outils 1 et 2, présentés à la fin de ce chapitre, fournissent des listes structurées d'appuis efficaces.

Le processus de sélection d'appuis efficaces repose sur une bonne prise de décisions pédagogiques. Les enseignants jouent un rôle clé en aidant les élèves à déterminer et à utiliser les appuis de façon efficace. Dans le même ordre d'idées, les parents, les élèves et les autres membres de l'équipe d'apprentissage ont un rôle à jouer dans la sélection, la surveillance et l'évaluation de l'utilisation des appuis. Le choix approprié d'un appui comprend le fait de poser des questions systématiques au sujet de chaque élève, telle que les suivantes :

- Qu'est-ce qui aide cet élève à mieux apprendre ou travailler?
- Selon cet élève, qu'est-ce qui l'aide à apprendre ou à démontrer ce qu'il sait?
- Que pensent les parents de cet élève à propos de sa façon d'apprendre?

- Qu'est-ce qui empêche cet élève de démontrer ses habiletés et ses connaissances?
- Quels appuis et quelles stratégies a-t-on enseigné à cet élève à utiliser? Qu'est-ce qui fonctionne bien pour cet élève maintenant? Qu'est-ce qui ne fonctionnait pas bien ou ne voulait pas fonctionner par le passé?

La compréhension de certains obstacles courants à l'utilisation efficace des appuis (parfois appelés *adaptations* dans la documentation) est un point de départ important. Voici certains exemples d'obstacles courants :

- **Mauvaise compréhension du but**
  Les parents, les élèves et les membres du personnel de l'école (et parfois d'autres élèves) sentent parfois que certains appuis représentent un avantage injuste pour les élèves ayant une incapacité par rapport aux autres élèves. En réalité, les appuis appropriés offrent à l'élève la même possibilité de réussir qu'aux autres élèves. Les parents et les membres du personnel peuvent aussi croire que les appuis remplacent la nécessité d'acquérir ou de perfectionner des habiletés de base. Il est important d'équilibrer l'utilisation des appuis avec l'enseignement et la pratique des capacités de base de lecture et d'écriture, de calcul et d'étude afin que ces élèves puissent perfectionner ces habiletés et atteindre leur plein potentiel.

- **Sélection d'appuis inappropriés**
  Les membres du personnel disent souvent avoir de la difficulté à interpréter les résultats des évaluations spécialisées pour sélectionner les appuis appropriés. Par conséquent, ils ont tendance à se servir des mêmes appuis de base pour tous les élèves ayant le même genre d'incapacité, plutôt que d'individualiser les appuis qui correspondent aux besoins d'apprentissage précis et aux forces de l'élève. Différents élèves tirent profit de différents types d'appuis.

- **Ne pas inclure l'élève au processus**
  Les membres du personnel de l'école font souvent rapport de la difficulté à savoir comment faire participer les élèves au processus décisionnel. Les recherches indiquent, cependant, que les élèves bénéficient davantage des appuis lorsqu'ils participent au processus de sélection. Souvent, un élève qui bénéficie d'un appui ne l'utilise pas pleinement parce qu'il est gêné de faire les choses différemment de ses camarades. Dans une classe différenciée, où tous les élèves utilisent différents appuis, il y aura probablement peu de problèmes entourant les appuis individuels, même si aucun autre élève n'utilise un appui particulier.

  Le fait de faire participer les élèves au processus de sélection leur offre la possibilité de s'informer sur les appuis et d'être à l'aise avec leur utilisation. Cette participation les aide également à mieux présenter et défendre leurs besoins au cours des situations d'apprentissage à venir.

- **Utilisation irrégulière des appuis**
  Lorsque les appuis ne sont pas utilisés de façon constante, il est difficile de déterminer s'ils sont utiles pour les élèves. Les élèves ont aussi besoin de temps et d'occasions pour apprendre à utiliser les appuis et les stratégies de façon efficace dans diverses situations, et pas seulement pour les devoirs importants ou les examens.

- **Surutilisation des appuis et éventuelle réduction des attentes**
  Lorsque trop d'appuis sont utilisés, en particulier au niveau élémentaire, les attentes à l'égard de l'apprentissage de l'élève peuvent diminuer. Par exemple, le fait de toujours avoir recours à un scribe peut limiter les possibilités pour un élève de perfectionner ses habiletés et d'accroitre sa confiance pour écrire.

Plusieurs facteurs importants sont à considérer pour la sélection, l'utilisation et le suivi d'appuis pédagogiques efficaces.

- **Fonder les décisions sur la compréhension des forces et des besoins de l'élève.**
  En plus de définir les besoins des élèves, déterminer leurs forces et leurs préférences en matière d'apprentissage pour sélectionner les appuis appropriés. Discuter avec l'élève de ce qui l'aide à mieux apprendre. Consulter les parents pour savoir ce qu'ils font pour aider leur enfant à remplir leurs tâches à la maison. Le tableau à la page suivante présente un exemple de la façon d'utiliser les forces d'apprentissage afin de sélectionner les appuis pour les élèves ayant des troubles de mémoire.

Exemples d'appuis pour les élèves ayant des troubles de mémoire	*Ces appuis pourraient aider l'élève qui apprend mieux*		
	en regardant	en écoutant	en accomplissant une tâche
• Fournir les directives une à une.		X	
• Prévoir des périodes au cours de la journée pour consigner de l'information dans leur agenda ou dans leur cahier de devoirs.	X		X
• Fournir des aide-mémoire écrits pour l'information utilisée fréquemment, telle que les mots de vocabulaire clés ou les calendriers.	X		
• Utiliser des indices visuels, tels que des codes de couleurs, des photos, des diagrammes ou des tableaux.	X		
• Recourir à une combinaison d'indices sonores et kinesthésiques. Associer des chansons à des mouvements.		X	X
• Permettre des révisions régulières des procédures et des concepts (p. ex., révision des idées et des habiletés acquises antérieurement au début de chaque journée; révision de la nouvelle information à la fin de la journée).		X	
• Dresser régulièrement des listes aide-mémoire et noter les dates et les travaux sur un calendrier.	X		X

Sélectionnez des appuis et des stratégies qui sont les moins intrusifs possible pour les élèves. Si possible, évitez les appuis qui isolent les élèves de leurs pairs ou qui attirent l'attention de façon inutile.

- **Utiliser une approche collaborative**
  Informer les parents et les élèves des avantages de l'utilisation des appuis et de la façon dont ceux-ci peuvent être adaptés afin d'être utilisés à la maison et dans la collectivité.

  Faire participer les spécialistes compétents à la sélection des appuis appropriés selon leur connaissance des forces et des besoins de l'élève, et les exigences du contexte.

  Demander aux élèves quelles sont leurs préférences en matière d'appuis. Respecter leurs opinions et leur attitude relativement aux appuis. Si l'élève n'est pas à l'aise avec un appui, il est important de réexaminer ses forces et

ses besoins, et de déterminer les appuis de rechange qu'il sera prêt à essayer pendant une certaine période.

- **Utiliser les appuis de manière constante et superviser le rendement de l'élève**
  Présenter les appuis si vous devez en utiliser plus d'un. Laisser le temps aux élèves de se familiariser avec un appui avant d'en présenter un autre.

  Consulter les élèves à propos de l'utilisation des appuis après la période d'essai. Comparer le rendement des élèves avant et après l'introduction des appuis.

Technologies d'aide

« Pour les personnes sans incapacités, la technologie rend les choses plus faciles. Pour les personnes ayant une incapacité, la technologie rend les choses possibles. » [traduction libre]
– National Council on Disability

La Technologie d'aide pour l'apprentissage (TAA) se définit comme les dispositifs, médias et services utilisés par l'élève ayant une déficience physique, sensorielle, cognitive, verbale ou d'apprentissage pour participer activement à l'apprentissage et pour atteindre ses buts individuels d'apprentissage. La TAA aide l'élève à remplir des fonctions se rapportant à l'apprentissage qui seraient sans cela difficiles ou impossibles à assumer de façon autonome.

La technologie d'aide pour l'apprentissage est différente de la technologie pédagogique ou éducative. La technologie pédagogique est généralement utilisée par tous les élèves. La TAA est une technologie plus spécialisée qui permet l'accès à l'apprentissage pour les élèves qui ont des difficultés en raison de leurs incapacités. Cependant, on observe un certain chevauchement des technologies. La TAA peut présenter des avantages pour tous les élèves. Par exemple, un logiciel de synthèse de la parole à partir du texte peut profiter à tous les élèves qui apprennent à écrire. De la même façon, les élèves ayant une incapacité peuvent bénéficier de la technologie pédagogique telle que les programmes logiciels d'enseignement de la lecture, mais ils peuvent également avoir besoin d'une technologie d'aide pour l'apprentissage, telle qu'un clavier spécialisé ou un écran tactile, pour accéder à ces programmes.

Parmi les domaines dans lesquels la technologie d'aide pour l'apprentissage permettrait de réduire les obstacles à l'apprentissage pour les élèves ayant une incapacité, on peut citer entre autres :

- l'écriture cursive ou en lettres moulées;
- la lecture;
- l'écriture expressive;

- l'étude et la révision;
- les mathématiques;
- l'accès à l'ordinateur;
- la vue;
- l'audition;
- la communication.

La technologie d'aide pour l'apprentissage comprend un continuum d'outils classés de la technologie la plus faible à la plus haute. Vous trouverez des exemples ci-dessous. Il pourrait y avoir un chevauchement entre la technologie à des fins pédagogiques et la technologie d'aide à l'apprentissage.

Faible technologie

- Papier à lignes en relief;
- Outils d'écriture alternatifs (p. ex., lettres magnétiques, tampons alphabets, mots magnétiques);
- Documents aide-mémoire, documents favorisant l'organisation (p. ex., surligneurs, papillons adhésifs).

Technologie moyenne

- Enregistreurs vocaux;
- Calculatrices;
- Correcteurs orthographiques parlants;
- Systèmes de traitement de texte spécialisés.

Haute technologie

- Logiciels spécialisés, tels que logiciel de prédiction de mots, logiciel de synthèse de la parole à partir du texte;
- Matériel de transmission spécialisé;
- Matériel informatique spécialisé, tel qu'écrans tactiles, afficheur braille dynamique.

Beaucoup d'élèves ayant une incapacité requièrent des solutions à la fois de faible et de haute technologie pour réussir leur apprentissage. La règle générale consiste à commencer avec des solutions de plus faible technologie, pour progresser vers des technologies plus complexes; ainsi, on s'assure d'abord que les options de faible technologie ne réduisent pas de façon appropriée les barrières à l'apprentissage. Par exemple, la meilleure solution pour un élève dont l'écriture est difficile à déchiffrer pourrait être un système de traitement de texte portatif avec mémoire, plutôt qu'un ordinateur portatif, plus couteux.

La sélection de la TAA la plus appropriée pour un élève est un processus continu qui consiste à explorer les possibilités, à recueillir des renseignements et à offrir à l'élève des occasions de tester d'éventuelles solutions de TAA dans divers milieux d'apprentissage. Une série de questions standards, telles que le cadre du processus SETT,[6] élaboré par Joy Zabala, peut être un outil utile pour recueillir et structurer l'information. Le cadre du processus SETT tient compte de l'élève, du milieu d'apprentissage, des tâches et des outils nécessaires à l'élève pour accomplir ses tâches.

L'élève

- Que doit faire l'élève (ce qu'il est incapable de faire maintenant et que la technologie d'aide pour l'apprentissage peut être en mesure de soutenir)?
- Quels sont les besoins spéciaux en matière d'apprentissage de l'élève?
- Quelles sont les capacités et les forces actuelles de l'élève?

L'environnement

- Quels documents et équipements sont actuellement disponibles dans le milieu d'apprentissage?
- Quelle est l'organisation matérielle?
- Quelle est l'organisation pédagogique? Est-elle susceptible d'être modifiée?
- Quels sont les soutiens mis à la disposition de l'élève?
- Quelles sont les ressources disponibles pour les membres du personnel de l'école aidant l'élève?

Les tâches

- Quelles sont les activités offertes dans le milieu?
- Quelles sont les activités qui soutiennent l'apprentissage de l'élève?
- Quels sont les éléments essentiels de ces activités?
- Comment ces activités peuvent-elles être modifiées pour répondre aux besoins d'apprentissage particuliers de l'élève?
- Comment la technologie peut-elle aider la participation active de l'élève à ces activités?

Les outils

- Quelles options de faible, moyenne ou haute technologie doivent être considérées pour un élève présentant ces besoins et capacités afin d'accomplir ces tâches dans ces milieux?
- Quelles stratégies peuvent accroitre le rendement de l'élève?

6. Adapté avec la permission de Joy Zabala, « The SETT Framework: Critical Areas to Consider When Making Informed Assistive Technology Decisions », *The 2Learn.ca Education Society*, novembre 1995, http://www.2learn.ca/institute/institute2006/handouts/SETTshortpaper.pdf (Consulté le 9 mars 2009).

- Comment ces outils pourraient-ils être testés avec l'élève dans les milieux dans lesquels ils seront utilisés?

Pour obtenir plus de renseignements sur l'utilisation du cadre du processus SETT, l'évaluation des solutions offertes par la TAA et l'élaboration d'un plan de mise en œuvre, consultez le Chapitre 9, intitulé *Intégrer une technologie d'aide pour l'apprentissage dans le processus d'élaboration du PIP*. Celui-ci se trouve dans le *Plan d'intervention personnalisé* (2006), d'Alberta Education, à l'adresse suivante : http://education.alberta.ca/francais/admin/speced/persscol/pip.aspx.

Pour obtenir des renseignements supplémentaires concernant la technologie d'aide, consultez le Chapitre 6, intitulé *Mise à profit de la technologie* de la présente ressource.

Outil 1 : Soutien général pour les élèves ayant une incapacité

Nom _____ Date _____

Complété par : _____

Appuis organisationnels

- ❑ Assoir l'élève près de l'enseignant.
- ❑ Assoir l'élève dans un endroit comprenant un minimum de distractions.
- ❑ Assoir l'élève près d'un pair susceptible d'avoir une influence positive.
- ❑ Demeurer près de l'élève pour donner des directives.
- ❑ Utiliser un système de champ acoustique.
- ❑ Fournir l'accès à un endroit de la classe plus en retrait pour aller travailler.
- ❑ Utiliser un chevalet de bureau ou un plan incliné pour soulever les documents à lire.
- ❑ Permettre à l'élève de se déplacer dans la classe.
- ❑ Faire en sorte que les documents soient autocorrectifs.
- ❑ Mettre en évidence des concepts, des renseignements ou des passages.
- ❑ Préparer des enregistrements de documents à lire ou de documents textuels et de tâches.
- ❑ Fournir un manuel supplémentaire pour la maison.
- ❑ Fournir du papier quadrillé ou du papier à larges interlignes pour écrire.
- ❑ Permettre l'utilisation de listes personnelles de mots ou de cartons aide-mémoires.
- ❑ Augmenter l'utilisation d'images, de diagrammes et d'objets de manipulation.
- ❑ Augmenter la taille des caractères d'imprimerie sur les photocopies.
- ❑ Présenter un résumé visuel du calendrier quotidien.
- ❑ Autres suggestions _____

Appuis pédagogiques

- ❑ Varier la difficulté du matériel didactique.
- ❑ Varier le nombre d'éléments à apprendre.
- ❑ Diversifier le nombre d'éléments à répéter.

Outil 1 : Soutien général pour les élèves ayant une incapacité (suite)

Appuis pédagogiques (suite)

- ❑ Varier le temps alloué aux activités de travaux pratiques.
- ❑ Utiliser des textes préliminaires et des organisateurs graphiques.
- ❑ Fournir un aperçu ou un guide d'étude.
- ❑ Utiliser un cahier de devoirs ou une liste de contrôle des devoirs.
- ❑ Répéter les directives ou faire répéter les directives par l'élève.
- ❑ Abréger les directives.
- ❑ Mettre en relief les directives.
- ❑ Jumeler les directives écrites avec les directives orales, ou les représentations ou les indices visuels.
- ❑ Réduire le nombre de tâches requises dans les travaux.
- ❑ Diviser les devoirs à long terme en tâches plus faciles à réaliser et élaborer un calendrier pour la réalisation de chaque tâche.
- ❑ Utiliser des stratégies pour renforcer le rappel, p. ex., indices, textes à trous, etc.
- ❑ Accepter que les devoirs soient dictés ou que les parents offrent leur aide.
- ❑ Fournir du temps supplémentaire pour les travaux.
- ❑ Proposer des modèles de travaux écrits ou d'autres travaux pour orienter l'élève (p. ex., phrases, paragraphes, résumés de livre, courtes histoires, poèmes, comptes rendus, etc.).
- ❑ Permettre à l'élève d'écrire en lettres moulées.
- ❑ Désigner un camarade pour l'aider à lire.
- ❑ Fournir l'accès à un enseignement individuel par un pair ou du mentorat.
- ❑ Offrir du temps avec un aide-élève pour aider à l'organisation ou à la révision de l'information et des concepts.
- ❑ Fournir des rappels non verbaux pour encourager l'élève à poursuivre sa tâche.
- ❑ Donner du renforcement positif immédiat pour le comportement (p. ex., éloges verbaux, renforcements tangibles, billets aux parents, graphiques des progrès, etc.).
- ❑ Mettre en œuvre des systèmes d'autoévaluation afin que l'élève soit responsable de son propre comportement.
- ❑ Autres suggestions _____

Appuis relatifs à l'évaluation

- ❑ Ajuster le format des outils d'évaluation, p. ex., les marges, l'espacement, etc.
- ❑ Ajuster le type de tâches (« vrai ou faux », choix multiples, mises en association d'idées, etc.).
- ❑ Fournir des indices ou des messages-guides supplémentaires, tels que les exercices à trous et les listes de mots.
- ❑ Varier la façon d'effectuer les évaluations, p. ex., en petits groupes, individuellement, etc.
- ❑ Enregistrer les questions des tests.

Outil 1 : Soutien général pour les élèves ayant une incapacité (suite)

Appuis relatifs à l'évaluation (suite)

- ❑ Réduire le nombre d'items ou sélectionner des items adaptés au niveau d'habileté actuel.
- ❑ Offrir plus de temps.
- ❑ Permettre des pauses durant les tâches.
- ❑ Ajuster la lisibilité des textes.
- ❑ Permettre l'utilisation de formats alternatifs, tels que des toiles d'araignée ou des points clés plutôt que des comptes rendus ou de longues réponses.
- ❑ Lire les questions à voix haute.
- ❑ Autoriser les réponses orales.
- ❑ Pratiquer des questions ou des tâches d'évaluation similaires.
- ❑ Autres suggestions _____

Outil 2 : Exemples de soutien à l'éducation et à l'enseignement pour les élèves ayant une incapacité

Nom _____ Date _____

Complété par : _____

Difficultés en lecture	Difficultés en expression écrite	Troubles de motricité fine et globale
❑ Utiliser des documents abrégés ou différents à lire ❑ Faire ressortir certains mots de vocabulaire avant la lecture et les définir ❑ Réduire la quantité de lecture exigée ❑ Prévoir des méthodes de rechange pour la collecte des données (dictées, interrogations, fiches de renseignements, etc.) ❑ Grossir le texte des feuilles de travail, des documents à lire et des tests ❑ Limiter le nombre de mots sur une page ❑ Prolonger le délai de réalisation des travaux ❑ Lire les directives plusieurs fois au début des travaux ❑ Mettre en relief les termes importants et clarifier leur signification. ❑ Prévoir des répétitions supplémentaires et une pratique guidée des directives, des habiletés et des concepts. ❑ Utiliser une technologie d'aide (p. ex., logiciel de synthèse de la parole à partir du texte)	❑ Réduire la quantité de travaux écrits ou les exigences (p. ex., en acceptant un résumé ou des notes abrégées) ❑ Diviser les travaux à long terme en tâches plus faciles à réaliser et élaborer un calendrier pour la réalisation de chaque tâche ❑ Prolonger les échéanciers pour la réalisation des travaux ❑ Offrir des travaux alternatifs ❑ Permettre à l'élève de compléter ses devoirs à l'école ❑ Encourager l'utilisation d'un traitement de texte ❑ Réduire les exigences relatives à l'orthographe, à la ponctuation et à l'aménagement des paragraphes ❑ Utiliser une technologie d'aide (p. ex., traitement de texte, vérificateur d'orthographe, correcteur grammatical, logiciel de synthèse de la parole à partir du texte)	❑ Utiliser des appareils fonctionnels et du matériel adapté (plans inclinés, chevalets de bureau, etc.) pour présenter les documents écrits au – stylo ou avec un crayon adapté ou antidérapant – clavier de remplacement – traitement de texte portatif ❑ Définir des attentes réalistes et convenues mutuellement pour la propreté et l'organisation des travaux ❑ Réduire ou éliminer la nécessité de copier à partir d'un texte ou du tableau – Fournir des copies de notes – Permettre à l'élève de photocopier les notes d'un pair – Fournir du papier carbone ou autocopiant à un pair pour permettre de reproduire les notes ❑ Prolonger le délai de réalisation des travaux ❑ Fournir plus d'espace pour écrire les réponses ❑ Permettre des réponses contenant des mots clés au lieu des phrases complètes ❑ Permettre à l'élève de taper ses réponses ou de répondre de vive voix

Cet outil a été adapté du Calgary Learning Centre, Calgary (Alberta), 2002. Utilisation autorisée par le Calgary Learning Centre.

Outil 2 : Exemples de soutien à l'éducation et à l'enseignement pour les élèves ayant une incapacité (suite)

Troubles de l'attention	Troubles de la mémoire
❑ Permettre un changement de place – près de l'enseignant – face à l'enseignant – en avant de la classe, entre des élèves bien concentrés, loin des distractions ❑ Aménager un espace de travail personnel ou supplémentaire (un coin d'étude calme, un siège ou une table supplémentaire, des coins détente, des isoloirs) ❑ Autoriser les déplacements pendant les activités de classe et les séances d'examen ❑ Donner des directives écrites – au tableau – sur les feuilles de travail – copiées par l'élève dans son cahier de travail ❑ Établir des échéanciers pour la réalisation des tâches données ❑ Augmenter le délai pour la remise des tests et des travaux ❑ Utiliser des séances d'examens multiples pour les tests plus longs ❑ Utiliser des cartons de table, du papier spécial, du papier quadrillé ou des modèles d'écriture pour encourager les élèves à maintenir leur position et à concentrer leurs efforts. ❑ Fournir des indices, p. ex., des flèches et des panneaux indicateurs d'arrêt sur les feuilles de travail et les tests ❑ Aménager des zones calmes sans éléments perturbateurs pour effectuer les travaux et les tests ❑ Permettre à l'élève de porter des amortisseurs de bruit, tels que des écouteurs, pour éliminer les distractions sonores ❑ Fournir des listes de contrôle pour les travaux longs et détaillés	❑ Fournir un résumé écrit ❑ Donner des directives écrites ❑ Fournir un processus spécifique pour remettre les travaux terminés ❑ Fournir des listes de contrôle pour les travaux longs et détaillés ❑ Lire les directives plusieurs fois au début d'un examen et en discuter ❑ Fournir des indices, p. ex., des flèches et des panneaux indicateurs d'arrêt sur les feuilles de travail et les tests ❑ Permettre à l'élève d'utiliser des outils de consultation, tels que des dictionnaires, des traitements de texte ou des aide-mémoire de vocabulaire

Le contexte particulier de l'anglais langue seconde et de la francisation

9

Contenu du chapitre

Apprendre une langue, c'est aussi apprendre une culture
Profils d'apprenants
- Le contexte de la francisation dans les écoles francophones
- La construction identitaire

Stratégies et approches pédagogiques favorisant le développement de la langue
- Planification intentionnelle
- Évaluation
  - *Journaux et carnets d'apprentissage*
  - *Stratégies de communication non verbale*
- Appuis
  - *Présentations modifiées*
  - *Différenciation des produits*
  - *Appuis en lecture*
  - *Représentation non linguistique*
  - *Grilles de présentation*
  - *Organisateurs graphiques*
  - *Consigner l'information*
- Activités significatives et respectueuses
  - *Contextes authentiques*
  - *Liens pertinents*
  - *Champs d'intérêt*
  - *Périodes de silence et temps d'arrêt*
  - *Différenciation des ressources*
  - *Stratégies de prise de note*
- Groupes d'apprentissage variés
  - *Stratégie « Commenter »*
  - *Activités à « faire sur-le-champ »*
  - *Centres d'apprentissage*
  - *Apprentissage coopératif*
  - *Communiquer, classer, comparer (CCC)*
  - *Cercles de lecture*

Échafaudage pédagogique

- *Approche pédagogique basée sur le langage usuel de l'élève*
- *Travaux adaptés au niveau*
- *Questions adaptées au niveau*
- *Rétroaction fréquente*

Enseignement de la langue et de la littératie

- *Banques et murs de mots*
- *Dictionnaires bilingues*
- *Vocabulaire et concepts clés*
- *Exercices à trous*
- *Écriture guidée*
- *Correction et révision*
- *Orthographe*

Technologie pour l'apprentissage

Dans un contexte de francisation ou d'anglais langue seconde, la situation dans son ensemble est la même pour tous les élèves. Enseignez à chaque élève en fonction de son niveau de développement et de ses aptitudes linguistiques, déterminez ses besoins et répondez à ceux-ci.

Apprendre une langue, c'est aussi apprendre une culture

Les élèves apprenant une langue ont un besoin immédiat de communiquer avec leurs pairs et leurs enseignants et, pour ce faire, ils doivent maitriser la langue. Toutefois, pour la plupart des apprenants, il faut environ deux à trois ans pour développer des aptitudes fondamentales de communication interpersonnelle, alors que le développement des aptitudes linguistiques scolaires peut prendre de cinq à sept ans. Durant ce temps, les élèves apprenant une langue ont besoin d'aide supplémentaire pour accéder au contenu tout en développant leurs habiletés linguistiques. Dans le présent chapitre, vous trouverez des renseignements et des stratégies pour vous aider à appuyer l'apprentissage des élèves apprenant une langue et des autres élèves de la classe, au moyen de la différenciation pédagogique.

- **La culture et la communication sont inextricablement liées.**
  Les élèves apprenant l'anglais ou le français n'apprennent pas seulement une nouvelle langue, ils apprennent à connaitre une nouvelle culture. Vous pouvez appuyer les élèves apprenant une langue en leur donnant l'occasion de connaitre les croyances et les pratiques culturelles de leurs pairs dans le cadre de contextes de communication authentiques. Parallèlement, les élèves apprenant une langue ont également besoin de savoir que leur langue et leur culture sont importantes. Donner des occasions aux élèves d'utiliser la langue qu'ils parlent à la maison permet de conserver un lien précieux avec la famille et la communauté.

- **Le bienêtre émotionnel des élèves peut avoir une incidence sur leur apprentissage**.
  Fournir un milieu sécuritaire et accueillant aux élèves apprenant une langue est essentiel à leur réussite. Les élèves apprenant une langue ont besoin de savoir qu'ils sont membres à part entière de la classe. Ils ont besoin de savoir que leurs habiletés, leurs expériences antérieures, leurs champs d'intérêt et leur expertise sont reconnus et appréciés dans la classe et dans la communauté scolaire. Prendre le temps d'apprendre le nom d'un élève (dans certaines cultures, le nom de famille est écrit en premier) et la façon de le prononcer, de même que quelques mots dans sa langue sont des préalables importants permettant de faire en sorte que l'élève se sente bienvenu. De plus, vous devez toujours prendre en considération les façons de réduire le stress que vivent les élèves apprenant une langue (particulièrement dans des contextes où l'on attend d'eux qu'ils participent à une discussion), telles que s'assurer de former de petits groupes et de donner du temps aux élèves pour préparer leur contribution.

- **Tous les apprenants doivent avoir la possibilité de travailler en fonction de leurs forces.**
  Comme pour l'ensemble des élèves, ceux apprenant une langue participent le plus et sont les plus motivés quand ils ont la possibilité de démontrer leur expertise, d'explorer des sujets d'intérêt et de choisir leurs méthodes d'apprentissage préférées. Le fait de connaitre du succès permettra d'accroitre la confiance des élèves et leur disposition à participer, ce qui, de ce fait, favorisera le développement linguistique.

  Il est également important d'encourager le développement continu de la langue parlée par l'élève à la maison. Donner des occasions aux élèves de lire, d'écrire ou de parler dans leur langue leur donne un meilleur accès à leur expertise et à leurs habiletés existantes et permet à leurs idées d'affluer. Par la suite, la traduction vers la langue seconde aide les élèves à voir les liens qui existent entre les deux langues. À mesure que les élèves améliorent leurs capacités de lecture et d'écriture, ces capacités seront, ultérieurement, transférées à la langue d'enseignement.

- **Le langage social propre au contexte se développe habituellement plus rapidement que le langage scolaire.**
  Les élèves apprenant une langue tirent avantage des interactions qu'ils ont avec des personnes qui maitrisent la langue. Grâce à ces interactions, ils ont la possibilité de discuter de significations, de communiquer des idées et de recevoir des rétroactions correctives. L'assentiment collectif est un élément de motivation pour l'apprentissage d'une nouvelle langue et peut être favorisé au moyen de différentes activités et occasions d'interagir avec d'autres élèves. Pour que des interactions sociales importantes se produisent, limitez le temps alloué aux élèves apprenant une langue à travailler seuls avec des livres parlés ou à l'ordinateur. Donnez des occasions aux élèves de travailler en collaboration avec un partenaire et en petits groupes.

Profils d'apprenants

Comme tous les élèves, ceux apprenant une langue sont tous uniques, et ont leurs propres expériences, capacités, connaissances et préférences en matière d'apprentissage. Toutefois, l'expérience qu'ils partagent quant à l'apprentissage d'une deuxième ou d'une troisième langue constitue un point de départ important et utile pour la différenciation pédagogique. En plus des éléments communs des profils d'apprenants, il est important d'inclure le niveau actuel de maitrise de la langue qu'ils apprennent.

Niveau 1	À ce niveau de maitrise de la langue, il est possible que l'élève : • manque d'assurance et soit désorienté • sourie avec hésitation • tire avantage de l'appui de camarades • examine attentivement son milieu environnant • soit silencieux durant les cours pendant la journée d'école • réponde par un ou deux mots • utilise des images ou des gestes pour faciliter la communication • se réfère à sa langue maternelle • lise ou écrive un nombre limité de mots utilitaires clés (p. ex., sortie, ouvrir, numéro d'autobus, etc.) • ait besoin d'aide pour écrire • copie sans comprendre
Niveau 2	À ce niveau de maitrise de la langue, il est possible que l'élève : • commence à comprendre les normes sociales, telles que le contact visuel et l'espace personnel • comprenne les activités de base en classe avec supports visuels • se sente plus à l'aise dans des situations familières en classe • réponde à des questions par « oui » ou « non » • étiquète et utilise des images pour communiquer • utilise davantage des mots utilitaires clés • commence à compiler des mots et rédiger des phrases pour la vie courante (p. ex., nourriture, vêtements) • connaisse certains mots et certaines phrases propres aux sujets • puisse nommer des lettres et connaisse la plupart des sons correspondants • imite et copie des modèles de syntagmes ou de phrases • ait un plus grand vocabulaire de mots mémorisés de façon globale • commence à écrire de courtes phrases de façon autonome • utilise quelques conventions d'écriture, telles que les lettres majuscules et les points
Niveau 3	À ce niveau de maitrise de la langue, il est possible que l'élève : • se sente suffisamment sûr de lui pour engager des conversations avec ses pairs • commence à être ami avec d'autres élèves • communique suffisamment bien dans la classe • réponde à des questions de fond en utilisant des phrases simples • utilise le vocabulaire de la vie courante avec facilité • ait un plus grand vocabulaire propre aux sujets • tente d'utiliser des synonymes et des antonymes* • écrive des phrases simples avec peu d'erreurs • essaie de formuler des phrases plus longues et de composer des paragraphes de base* • commence à écrire à des fins scolaires* • améliore son utilisation des conventions d'écriture • soit plus à l'aise pour élargir son cercle d'amis au-delà des pairs qui parlent la même langue • comprenne la plupart des conversations sociales sans appui

* Caractéristiques des élèves en âge d'aller à l'école secondaire de premier cycle ou de deuxième cycle.

Niveau 4	À ce niveau de maitrise de la langue, il est possible que l'élève : • ajuste le niveau de langue en fonction du contexte de communication • soit plus à l'aise pour élargir son cercle d'amis au-delà des pairs qui parlent la même langue • comprenne la plupart des conversations sociales sans appui • comprenne la plupart des termes du langage scolaire avec un peu d'appui • contribue à la production d'information se rapportant à divers sujets • réponde à des questions hypothétiques • utilise un vocabulaire propre au sujet dans son contexte • utilise un vocabulaire spécialisé associé à la matière* • écrive divers textes de façon autonome* • expérimente avec les divers styles de phrases pour développer une voix et un style personnels* • utilise les conventions de façon plus précise
Niveau 5	À ce niveau de maitrise de la langue, il est possible que l'élève : • soit sûr de lui et ait les compétences requises au moment de communiquer avec les enseignants et ses pairs • utilise la langue pour défendre ses intérêts • utilise la langue avec assurance et facilité à des fins scolaires et pour résoudre des problèmes • passe avec aisance de sa langue maternelle à l'autre langue, et l'inverse • parle avec aisance, ce qui pourrait avoir être influencé par sa langue maternelle • puisse transférer un vocabulaire propre à un sujet à divers contextes* • comprenne l'humour et le langage figuré* • écrive divers textes bien préparés et unifiés* • varie la structure des phrases et utilise des phrases complexes pour en venir à des fins variées* • trouve sa voix et son style en écriture* • utilise les conventions de manière uniforme et avec peu d'erreurs • sélectionne des mots précis pour en venir à ses fins

* Caractéristiques des élèves en âge d'aller à l'école secondaire de premier cycle ou de deuxième cycle.

Des seuils-repères pour l'anglais langue seconde (ALS)

Alberta Education a établi des seuils-repères pour les cours d'anglais langue seconde. Les normes offrent ce qui suit :

- Le fondement pour développer une compréhension commune des niveaux de maitrise de l'anglais et des besoins en matière de programme d'enseignement de l'ALS à travers la province.
- Des descriptions des compétences en anglais que les élèves démontrent généralement à chacun des cinq niveaux de compétence : maternelle, niveaux 1 à 3, niveaux 4 à 6, niveaux 7 à 9 et niveaux 10 à 12.

Les normes aident les enseignants comme suit :

- à appuyer la détermination initiale des niveaux de compétence linguistique;
- à orienter le développement de programmes appropriés destinés aux élèves apprenant l'anglais (ALS);
- à superviser et à suivre le progrès relativement à l'apprentissage de la langue, et à en faire rapport;
- à planifier l'enseignement de la langue dans le cadre de situations quotidiennes en classe;
- à communiquer avec les élèves et les parents au sujet de l'acquisition linguistique et à fixer des objectifs d'apprentissage linguistique appropriés.

Pour obtenir de plus amples renseignements, de même que des stratégies sur la façon d'enseigner aux élèves apprenant l'anglais, consultez les documents suivants :

- *English as a Second Language : Guide to Implementation, Kindergarten to Grade 9,* 2007, http://education.alberta.ca/media/507659/English languagekto9gi.pdf; (Ce document propose entre autres des exemples d'organisateurs graphiques à utiliser avec les élèves apprenant l'anglais.)
- Chapitre 6, *Language and Culture Nine-year Program Guides to Implementation for Grades 4, 5 and 6*; p. ex., *Spanish Language and Culture Nine-year Program Guide to Implementation, Grades 4–6,* 2008, http://education.alberta.ca/teachers/program/interlang/spanish/spanlc4to6.aspx.

Le contexte de la francisation dans les écoles francophones

Afin de pouvoir participer pleinement à la vie scolaire, l'élève francophone en milieu minoritaire peut avoir besoin d'un soutien particulier en ce qui concerne le développement de son identité culturelle et de l'apprentissage de la langue d'enseignement.

Lorsque l'on parle de francisation, il est bien important de saisir que la langue est plus qu'un simple moyen de communication. Elle fait partie intégrante de l'identité et de la culture de ceux qui la parlent.[1]

1. Le programme de la prématernelle francophone en Alberta, Fédération des parents francophones de l'Alberta, page 23

La langue contextualisée et la langue décontextualisée

La langue contextualisée	La langue décontextualisée
Communication informelle entre locuteurs (élèves – élèves ou élèves – adultes)	Langue d'apprentissage scolaire. Langue d'enseignement.
• Le sens du message est négocié en deman-dant de la rétroaction ou des précisions. • Le contexte fournit de nombreux indices situationnels et interpersonnels pour favoriser la compréhension.	• Offre surtout des indices linguistiques. • La compréhension du sens dépend presque uniquement de la connaissance de la langue.
Se développe généralement en deux à trois ans.	Se développe plutôt en cinq à sept ans.

Au début de leur apprentissage de la langue française, les élèves profiteront d'un programme de francisation misant sur la langue contextualisée. À cet effet, le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada[2] offre une trousse de formation en francisation qui suggère des outils d'accompagnement pour les intervenants en francisation. La trousse propose un continuum du développement de connaissances, d'attitudes et d'habiletés pour la compréhension et l'expression orales. Le continuum s'échelonne sur six phases allant de l'éveil à l'extension en passant par la phase de développement.

L'élève qui commence son apprentissage de la langue contextualisée profitera d'un emploi simplifié de la langue. Par contre, à long terme, l'utilisation d'un langage simplifié peut être un obstacle au cheminement de l'élève qui doit s'approprier le langage décontextualisé de l'enseignement. Les élèves profiteront davantage de l'enseignement explicite des stratégies de compréhension de lecture et de l'oral. La section *Stratégies et approches pédagogique favorisant le développement de la langue* du présent chapitre propose plusieurs stratégies qui peuvent être utiles afin d'accompagner l'élève dans son cheminement vers un langage plus décontextualisé.

La construction identitaire

L'élève possède une identité qui lui est propre et qui se définit selon ses gouts, ses habitudes, ses manières d'être et ses intérêts. En contexte minoritaire, il est souhaitable de favoriser le plein potentiel de développement de l'élève pour qu'il puisse à son tour devenir un acteur dans l'essor de sa communauté.[3] La construction identitaire ne peut pas être dissociée de la langue. L'actualisation de la langue et de la culture est un processus interactif de développement des dimensions intrapersonnelle, interpersonnelle et sociale. Afin de promouvoir cette actualisation, les enseignants et les directions d'école doivent s'assurer que la culture francophone du milieu est valorisée. Lorsqu'on met une variété d'activités et de produits artistiques et culturels à la disposition des élèves, on aide à construire leur identité en tant que francophones en milieu minoritaire. En

2. http://204.225.6.243/else/francisation/cd-rom/
3. La pédagogie en milieu minoritaire francophone : une recension des écrits, Marianne Cormier, étude réalisée pour l'Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques, octobre 2005.

Alberta, une liste d'activités artistique et culturelles pour les écoles se trouve dans le site Web suivant : http://www.accentalberta.ca.

Vous trouverez aussi une variété d'idées dans les sites Web suivants :

- http://www.passeurculturel.ca
- http://www.acelf.ca/bap
- http://www.pedagogieculturelle.ca
- http://www.geniearts.ca/fre
- http://www.apla.ca

Stratégies et approches pédagogiques favorisant le développement de la langue

Les stratégies présentées jusqu'à la fin du présent chapitre peuvent être utilisées pour différencier l'enseignement et pour offrir un appui aux élèves apprenant l'anglais, ou le français à mesure qu'ils franchissent les étapes d'apprentissage d'une langue.

Planification intentionnelle

Pour les élèves apprenant une langue, un enseignement efficace doit rejoindre deux objectifs : appuyer l'atteinte des résultats d'apprentissage du niveau scolaire et favoriser l'acquisition linguistique. Tous les enseignants, dans toutes les disciplines, partagent la responsabilité du développement linguistique par nécessité (parce que les élèves doivent apprendre la langue d'enseignement pour apprendre le contenu) et comme pratique exemplaire (parce que les élèves apprennent la langue plus facilement et de façon plus complète dans le cadre d'un contexte authentique). Pour offrir un tel enseignement, il faut commencer par la planification intentionnelle décrite au Chapitre 2. Tout au long du processus de planification, prenez en considération dans quelles mesures les idées suivantes pourraient avoir une incidence sur votre enseignement.

Évaluation

Les stratégies d'évaluation efficaces donnent la possibilité aux élèves de montrer ce qu'ils connaissent et ce qu'ils peuvent faire. Pour les élèves apprenant une langue, encore plus que pour les autres élèves de leur classe, cela requiert une différenciation de l'évaluation effectuée au moyen de l'utilisation d'accommodements et de stratégies d'évaluation alternatives. L'évaluation des élèves apprenant une langue devrait permettre de faire ce qui suit :

- éliminer les obstacles se rapportant à la langue, dans la mesure du possible;
- recueillir des renseignements provenant de diverses sources;
- harmoniser les pratiques pédagogiques utilisées pour enseigner le contenu;
- documenter la croissance individuelle au fil des années;
- prendre en considération l'âge et le niveau de développement des élèves,

leur niveau scolaire, leurs préférences en matière d'apprentissage, leurs compétences linguistiques, et leurs antécédents culturels et scolaires.

Les exemples de stratégies d'évaluation qui sont souvent appropriées pour les élèves apprenant la langue d'enseignement comprennent, entre autres, les journaux et les carnets d'apprentissage, les stratégies de communication non verbale, les produits différenciés et les accommodements.

Journaux et carnets d'apprentissage

Les journaux et les carnets d'apprentissage servent d'outils précieux pour évaluer la progression de la maitrise de la langue d'enseignement. Ce sont également des outils que les élèves peuvent consulter pour se remémorer leurs connaissances préalables, établir des liens entre leurs apprentissages récents et antérieurs, et réfléchir à ce qu'ils ont appris. On peut utiliser les journaux et les carnets d'apprentissage pour consolider et représenter les connaissances et les idées de différentes façons. Effectuez une différenciation pour les élèves apprenant la langue en leur permettant d'inscrire leurs idées en utilisant des mots et des phrases, des dessins ou des images.

Stratégies de communication non verbale

Les stratégies d'évaluation non verbale constituent une des façons de permettre aux élèves apprenant la langue de démontrer leurs connaissances. Elles permettent aux élèves de faire une démonstration physique ou graphique de leur compréhension. Par exemple, les enseignants pourraient demander aux élèves ce qui suit :

- utiliser des gestes (p. ex., répondre à des énoncés ou à des scénarios par des pouces en l'air ou des pouces en bas);
- signaler l'information ou les réponses;
- réaliser des tâches pratiques (p. ex., utiliser du matériel de manipulation pour démontrer comment résoudre un problème mathématique);
- mettre en scène le vocabulaire, les concepts ou les évènements;
- réaliser des dessins, des modèles, des graphiques ou des tableaux;
- manipuler l'information visuelle (p. ex., apposer des étiquettes prêtes à utiliser sur une carte, un diagramme en toile d'araignée ou un autre organisateur graphique).

Prenez en considération les exemples de produits différenciés suivants :

Année d'étude et résultat	Produit type	Produit différencié
Mathématiques, 1re année *Poser des questions orales se rapportant aux données recueillies.*	Recueillir des renseignements, faire un graphique à partir de ceux-ci, puis poser des questions aux pairs pour vérifier la compréhension.	Créer un pictogramme pour analyser une série d'objets, puis répondre aux questions en utilisant les débuts de phrases ou les exercices troués fournis par l'enseignant (p. ex., ____ des ____ blocs sont rouges).
Français, 4e année *Reconnaitre comment les mots et les combinaisons de mots, tels que les jeux de mots, les répétitions et les rimes, ont une incidence sur la signification ou transmettent un message.*	Explorer des utilisations amusantes de la langue dans des livres d'images et des poèmes, et faire pratiquer les élèves en les faisant s'amuser avec le langage écrit.	Effectuer quelques activités de base permettant de reconnaitre des rimes (p. ex., encercler les mots qui riment dans un poème et, ensuite, essayer d'en trouver d'autres).
Sciences, 8e année *Sélectionner et intégrer de l'information provenant de diverses ressources imprimées et électroniques ou provenant de plusieurs parties d'une même source (p. ex., résumer les renseignements se rapportant à un bassin fluvial).*	Rédiger un résumé écrit fondé sur la recherche effectuée à la bibliothèque ou dans un laboratoire informatique.	Effectuer un exercice à trous en utilisant des faits relevés en lisant, de même que leurs propres connaissances scientifiques, puis poursuivre en réalisant un dessin ou une représentation graphique de chaque fait.
Études sociales, 7e année *Reconnaitre quelles sont les conséquences positives et négatives de décisions politiques.*	Préparer un organisateur graphique de type cause et effet.	Coller un texte de base prêt à utiliser accompagné d'images dans un organisateur graphique de type cause et effet.

Appuis

Les élèves apprenant une langue profitent de divers appuis pour apprendre de nouvelles compétences et de nouveaux concepts. On peut utiliser ces mêmes types d'appuis lors de situations d'évaluation pour aider les élèves apprenant l'anglais et leur permettre de mieux démontrer leur compréhension. On peut utiliser les exemples d'appuis suivants lors de l'apprentissage d'un nouveau contenu :

- fournir des modèles;
- adapter le niveau de langage du contenu;
- fournir des notes d'études (avec images);
- fournir des exercices supplémentaires;
- assigner un compagnon de lecture ou un élève tuteur.

Les appuis pouvant être apportés pour les devoirs et également utilisés lors de situations d'évaluation comprennent ce qui suit :

- ajuster la longueur du matériel ou les types de questions à répondre;
- allouer plus de temps;
- permettre l'utilisation d'un produit visuel ou oral par opposition à un produit écrit;
- fournir une aide supplémentaire pour lire le matériel.

Tous les élèves devraient travailler pour atteindre les mêmes résultats d'apprentissage trouver des façons d'y arriver est un des principaux objectifs de la différenciation pédagogique. Prenez en compte les idées suivantes :

Présentations modifiées

Tentez de présenter de nouveaux concepts de façon à ce que tous les élèves acquièrent un niveau de connaissances approprié. Cela pourrait inclure les stratégies suivantes :

- Commencer l'enseignement au niveau actuel de fonctionnement de chaque élève.
- Se tenir près des élèves qui ont besoin d'aide supplémentaire.
- Modifier le rythme d'enseignement.
- Donner des directives claires et simples.
- Parler à un rythme plus lent, en prenant soin de bien prononcer les mots.
- Écrire les instructions, les idées clés et le vocabulaire au tableau en les accompagnant d'images pour aider à la compréhension.
- Répéter ou reformuler les concepts qui sont importants ou difficiles, ou demander aux élèves de le faire.
- Démontrer, modeler ou mettre en scène les instructions.
- Réaliser le premier exemple avec les élèves.
- Demander aux élèves de le dire de nouveau ou de l'expliquer dans leurs propres mots.
- Utiliser des craies et des stylos de couleurs différentes pour séparer ou catégoriser l'information.
- Diviser l'information et les directives en étapes plus petites.
- Fournir des renseignements généraux ou des contextes supplémentaires pour les activités d'apprentissage.
- Allouer plus de temps pour consulter le matériel ou pour accomplir les tâches.
- Utiliser soigneusement les idiomes et les expliquer dans des mots simples.
- Utiliser des images, y compris des cartes, des graphiques et des tableaux.

- Donner plusieurs exemples. Rechercher des exemples qui seront clairs et pertinents pour les élèves.
- S'assurer périodiquement que les élèves ont compris.
- Proposer des activités d'apprentissage structurées pour lesquelles les élèves seront regroupés en dyades de différents niveaux d'habiletés langagières. Ces activités de prolongement ou de réinvestissement des contenus déjà abordés par les élèves seront présentées de façon hebdomadaire.
- L'enseignement du vocabulaire doit être explicite, approfondi et diversifié tout au long de la journée.

Différenciation des produits

Différencier le produit signifie varier le type et la complexité des produits créés par les élèves pour démontrer leur apprentissage. Par exemple, les organisateurs graphiques constituent une façon utile d'évaluer la compréhension des élèves sans nécessiter beaucoup d'écriture. Des parties des organisateurs peuvent être remplies à l'aide d'images. Le fait de donner des choix aux élèves pour démontrer leurs connaissances permet également de tenir compte des diverses habiletés de l'élève, de même que de ses intérêts et de ses préférences en matière d'apprentissage.

Appuis en lecture

Il est essentiel de fournir un appui en lecture aux élèves de tous âges apprenant l'anglais afin de clarifier et d'interpréter le contenu. La capacité d'avoir accès à du contenu se rapportant à leur niveau scolaire et d'être plus autonome contribue de façon significative à leur réussite. Voici des exemples d'appuis en lecture :

- partenaire de lecture dirigée en petits groupes;
- enregistrements (p. ex., livres audio, balados);
- logiciel de synthèse de la parole à partir du texte;
- dictionnaires bilingues et outils logiciels de traduction.

Le Chapitre 11 de la présente ressource offre davantage de suggestions concernant la différenciation pédagogique en lecture.

Représentations non linguistiques

Les élèves créent un sens non seulement par l'entremise du parlé et de l'écrit, mais également au moyen d'autres voies de communication. Les élèves apprenant l'anglais ou le français, notamment, ont besoin de représentations non linguistiques, incluant des expériences pratiques, des démonstrations, des objets réels, le langage corporel, du matériel de manipulation et des modèles physiques pour compléter l'information verbale reçue. Les élèves apprenant une langue peuvent utiliser des représentations non linguistiques pour explorer des concepts. Par exemple, vous pouvez utiliser du matériel de base 10 en mathématiques, des casse-têtes en études sociales ou des blocs de construction pour créer une

structure en sciences. Les élèves peuvent également se servir de ces modes pour représenter leurs connaissances. Par exemple, après avoir lu une histoire ou un roman dans le cours de français, les élèves peuvent faire un dessin de la situation, d'un personnage ou du conflit pour démontrer leur compréhension sans avoir à n'utiliser que des mots.

L'utilisation de diverses représentations non linguistiques permet aux élèves de se faire des images mentales se rapportant à ce qu'ils apprennent et de donner des détails sur leurs connaissances. Ils peuvent ensuite accéder à l'information et établir un lien entre leurs expériences antérieures et le nouvel apprentissage. La représentation non linguistique peut également inclure des activités artistiques telles que la danse, le mime, le dessin, la peinture, la création de masques et d'autres formes d'art. Les activités artistiques peuvent être des modes de communication puissants et permettre aux élèves d'utiliser des niveaux de pensée abstraite, créative et autres, même si les connaissances de la langue d'enseignement sont limitées.

Grilles de présentation

Les grilles de présentation aident les élèves à comprendre les nouveaux renseignements qu'ils apprendront en se concentrant sur l'organisation des idées importantes et sur l'établissement de liens entre celles-ci.

- **Les organisateurs descriptifs** utilisent une combinaison de mots et d'images pour offrir aux élèves une description du nouveau contenu à apprendre.
- **Les organisateurs narratifs** permettent de présenter le nouveau contenu à l'aide d'une histoire.
- **Les stratégies de décortication** – telles que Survoler, Questionner, Relire, Réciter, Réviser ou méthode SQ3R – constituent une façon pour les élèves d'avoir un aperçu préliminaire des textes. La meilleure façon d'enseigner cette stratégie est par l'enseignement direct, le modelage et la pratique guidée de chacune des étapes. Une autre façon de faire participer les élèves au processus de décortication est d'utiliser un organisateur de chapitres de manuels qui combinent images et mots.

Organisateurs graphiques

On peut utiliser des organisateurs graphiques tels que les tableaux SVA, les tableaux PMI, les arbres conceptuels et d'autres types d'organisateurs, peu importe les niveaux scolaires et les domaines, pour aider les élèves apprenant l'anglais à développer une compréhension approfondie des concepts et des idées clés. Les organisateurs permettent aux élèves apprenant l'anglais de se fonder sur des expériences et connaissances préalables, d'établir des liens et de voir les liens existant entre les idées, tout en limitant la quantité de textes devant être traités par les élèves. Les organisateurs graphiques fournissent également une référence visuelle constante, de sorte que les élèves peuvent se concentrer sur la compréhension et le développement du langage plutôt que sur la mémoire.

L'utilisation d'organisateurs graphiques pour enseigner de nouveaux concepts est un moyen efficace de faire participer les élèves à des discussions et de leur faire apprendre le vocabulaire essentiel dans un contexte significatif. Au début d'une unité d'étude, donnez aux élèves un organisateur graphique comprenant les principales idées et demandez-leur d'ajouter les nouveaux renseignements à l'organisateur à mesure qu'ils sont recueillis. Au début d'un nouveau sujet, les élèves peuvent aussi se servir de leurs connaissances et expériences préalables pour structurer ce qu'ils savent déjà à propos du sujet et pour le noter en utilisant des mots et des images. Utilisez cette information pour déterminer les forces et les intérêts, de même que les conceptions erronées se rapportant au sujet, et pour planifier des leçons en ayant cette information à l'esprit.

On peut également utiliser les organisateurs graphiques pour résumer des discussions, examiner des renseignements clés et planifier des compositions écrites et d'autres projets.

L'exemple de concepteur d'idées suivant illustre comment les élèves apprenant une langue peuvent remplir des organisateurs graphiques en utilisant une combinaison de mots et d'images. Il existe plusieurs types d'organisateurs graphiques. En voici un exemple à la page suivante.

Concepteur d'idées[4]

1. Idée clé

Nous avons de nombreuses raisons d'être reconnaissants envers le Canada.

2. Faire un dessin

3. Faits

- Les colons de la première heure du Canada célébraient la moisson d'automne (récolte des aliments à partir des graines qui avaient été semées)

4. Exemple de phrase

Notre famille a mangé de la dinde pour le repas de l'Action de grâce.

5. Exemples

- dinde
- corne d'abondance
- récolte

6. Non-exemples

- Valentins
- Arbres de Noël

7. Définition

Au Canada, le deuxième lundi d'octobre est un jour de congé et est appelé « Action de grâce ». Il n'y a pas d'école au cours de cette journée pour que les gens puissent prendre un repas en famille et être reconnaissants pour tout ce qu'ils ont, incluant la nourriture récoltée dans les champs.

4. Formulaire reproduit avec la permission de la Edmonton Public Schools, tiré de *Thinking Tools for Kids : Practical Organizers*, Edmonton (AB), Resource Development Services, Edmonton Public Schools, 1999, p. 178.

Il faut enseigner clairement aux élèves comment interpréter les organisateurs graphiques, et leur montrer comment et pourquoi utiliser différents organisateurs. Prenez en considération les conseils suivants :

- Utiliser des organisateurs graphiques pour planifier et présenter vos leçons.
- Choisir les organisateurs qui représentent le mieux les idées ou les textes étudiés.
- Donner des exemples de nouveaux organisateurs, et décrire leur but et leur forme dans le cadre de la leçon.
- Utiliser du matériel facile et familier pour modeler l'utilisation des organisateurs.
- Modeler les organisateurs au tableau, sur un transparent ou sur un tableau papier, en utilisant un format de réflexion à voix haute.
- Donner aux élèves des occasions de pratiquer l'utilisation du format avec du matériel facile, en les conseillant à divers moments au cours du processus.
- Mettre en commun les produits finaux, discuter de ce qui a fonctionné ou pas et donner aux élèves la possibilité de réviser l'information.
- Fournir aux élèves plusieurs occasions de pratiquer l'utilisation des organisateurs graphiques.
- Utiliser les organisateurs graphiques avec différents sujets et différentes questions.
- Encourager les élèves à déterminer quels organisateurs conviennent le mieux à chaque situation d'apprentissage.

Consigner l'information

Effectuer un suivi des appuis utilisés avec succès auprès des élèves permet de fournir des renseignements précieux aux enseignants de l'année suivante. Savoir ce qui convient pour chaque élève, et dans quelles situations ou quels cours, permet d'appuyer la cohérence, le transfert des habiletés, de même qu'une transition sans heurts d'une année à l'autre. Voir un exemple de système de consignation de l'information à la page suivante.

Appuis à l'évaluation pour _____

Appui à l'évaluation (cocher chacun des sujets pour lesquels il y a adaptation)	Français	Mathématiques	Études sociales	Sciences
Temps supplémentaire				
Questions modifiées ou adaptées				
Dictionnaire bilingue ou liste de mots				
Logiciel de synthèse de la parole à partir du texte				
Traitement de texte avec correcteur d'orthographe				
Versions de présentations orales ou visuelles				
Compagnons de lecture ou élèves tuteurs				
Exemples, modèles et gabarits				

Activités significatives et respectueuses

Il est important de reconnaitre que les habiletés linguistiques ne sont qu'une facette d'un élève. Les élèves apprenant une langue ont besoin des mêmes possibilités d'avoir accès à des activités stimulantes, plaisantes et appropriées sur le plan du développement que les autres élèves. Les activités que vous choisissez et les modifications que vous apportez à ces activités devraient communiquer aux élèves qu'ils sont capables :

- de devenir bilingues;
- de pensées évoluées et d'accomplissement intellectuel;
- de pensées imaginatives et créatives;
- de créations littéraires et artistiques;
- de développer de nouvelles connaissances;
- de réfléchir et de trouver des solutions aux enjeux sociaux.[5]

5. Adapté avec la permission de Jim Cummins, tiré de « Enseigner et apprendre dans un Ontario multilingue » (webémission), *Services des programmes d'études du Canada*, 7 décembre 2005, www.curriculum.org/secretariat/december7f.shtml (consulté en janvier 2008), 52 min 40 s – 54 min 12 s.

Prenez en considération les points de départ suivants :

Contextes authentiques
L'acquisition linguistique nécessite la possibilité d'utiliser le langage de manière expressive, fonctionnelle et pertinente sur le plan personnel, tout en étant représentative de la façon dont le langage est utilisé dans la vie de tous les jours. Alors que vous planifiez l'enseignement, cherchez des moyens d'intégrer l'enseignement de la langue dans du contenu authentique lié aux domaines et dans le cadre d'interactions de groupe.

Liens pertinents
Il est important d'utiliser des façons variées d'activer les connaissances antérieures des élèves et d'aider ces derniers à établir un lien entre ce qu'ils apprennent dans la langue de l'école et ces connaissances. Par exemple, il est possible que les élèves n'aient pas étudié quels ont été les effets de la nouvelle immigration sur la société canadienne, mais ils peuvent avoir constaté quels ont été les effets d'une autre culture dans leur pays d'origine et être en mesure d'en parler.

Les élèves apprenant une langue tirent profit des occasions d'établir un lien entre leurs expériences antérieures et les choses qu'ils apprennent et les textes qu'ils lisent. Par exemple, les élèves de huitième année qui, dans la classe de français, étudient l'œuvre d'Eva Ibbotson intitulée *Reine du fleuve* ont l'occasion d'établir un lien entre leur propre parcours, ou le parcours de leur famille vers le Canada, et le voyage de Maia au Brésil.

Donnez la possibilité aux élèves d'utiliser des mots et des images pour représenter les liens qu'ils ont établis. Les journaux à double entrée offrent un cadre permettant de structurer les liens établis par les élèves entre le texte qu'ils sont en train de lire et leurs propres expériences.

Champs d'intérêt
L'exploitation des intérêts des élèves est un des aspects clés de la différenciation pédagogique. Aider les élèves à établir un lien entre ce qu'ils apprennent et leurs champs d'intérêt permet d'offrir une autre façon d'acquérir du vocabulaire et d'apprendre à parler couramment la langue de l'école. La concentration sur les champs d'intérêt permet de motiver les élèves à apprendre à utiliser les bonnes formes grammaticales et un nouveau vocabulaire, et à se fixer des objectifs pour y arriver.

Périodes de silence et temps d'arrêt
Une partie du fait de respecter les nouveaux élèves apprenant l'anglais consiste à ne pas leur demander de parler avant qu'ils ne soient prêts à le faire. Autorisez une période de silence au cours de laquelle ces élèves commenceront l'acquisition linguistique en écoutant et en comprenant la langue de l'école. Si possible, continuez d'autoriser des périodes de temps d'arrêt au cours desquelles l'élève aura la possibilité de passer du temps à discuter avec d'autres élèves parlant la

même langue que lui. Cela lui donnera l'occasion de poser des questions et de prendre connaissance de ce qui se passe dans la classe.

Différenciation des ressources

Une des composantes intégrantes de la différenciation pédagogique pour les élèves apprenant une langue est de fournir des ressources à des niveaux de lecture variés. Ces ressources peuvent comprendre divers types de textes, tels que des articles d'information, des livres d'images, des extraits de journaux et des pages Web. Faire en sorte que diverses ressources soient disponibles permet la différenciation et offre des choix à tous les élèves, incluant ceux apprenant la langue. En fournissant à tous les élèves du matériel propre au contenu à un niveau qu'ils seront en mesure de lire avec succès, vous leur permettez d'acquérir des renseignements et du vocabulaire clé qui pourraient leur fournir l'appui nécessaire pour lire un texte plus difficile.

Pour aider les élèves à choisir des documents de lecture appropriés, enseignez les stratégies leur permettant de sélectionner un livre correspondant à leur niveau de lecture. La règle des cinq doigts est une des façons de déterminer si le niveau de difficulté d'un livre est adéquat pour une lecture autonome. Les élèves lisent la première page du livre. Lorsqu'ils arrivent à un mot qu'ils ne connaissent pas ou dont ils ne sont pas certains de la signification, ils lèvent un doigt. Si leurs cinq doigts sont levés avant que les élèves aient fini la page, cela signifie que le livre est probablement trop difficile à lire de façon autonome à ce stade-ci.

Recherchez les possibilités de planifier et de mettre en commun les ressources avec d'autres enseignants qui enseignent le même sujet. Travaillez de concert pour trouver ou créer des ressources, ou divisez les principales unités pour l'année et, ensuite, créez et mettez en commun les ressources. Voici des exemples de façons de simplifier les ressources :

- réduire la longueur du texte;
- augmenter le nombre de graphiques explicatifs, tels que des images;
- changer un paragraphe pour un diagramme ou un tableau.

Stratégies de prise de notes

La prise de notes nécessite que les élèves résument l'information et l'écrivent dans leurs propres mots, ce qui permet d'accroitre leur compréhension de l'information. On peut utiliser divers formats de prise de notes, en fonction de la tâche à accomplir et de l'élève.

- **Les diagrammes en toile d'araignée ou les arbres conceptuels** permettent aux élèves de représenter l'information en utilisant à la fois des mots et des images, constituant ainsi un bon point de départ pour les élèves qui apprennent une langue.
- **Les plans informels** sont des notes plus structurées qui permettent d'organiser l'information en fonction des idées principales et des détails connexes.

- **La prise de notes sur une page divisée en deux sections** constitue une façon de combiner la représentation des grandes lignes et d'images de façon structurée. Ce format permet aux élèves de consigner les principales idées et les détails connexes, ainsi qu'une représentation visuelle de l'information.

Pour enseigner les stratégies de prise de notes, commencez par fournir aux élèves des notes préparées par les enseignants à titre de modèle de bonne pratique. Faites participer les élèves à la collecte d'information en tentant de trouver ou de créer des graphiques pour illustrer les notes. Demandez aux élèves d'ajouter des notes et de les réviser à mesure que de nouveaux renseignements sont découverts, en donnant des directives et des rétroactions, au besoin. Tandis que les élèves améliorent leur maitrise de la langue, passez à des notes préparées par les enseignants dans un format d'exercices à trous où il manque des mots clés, puis passez, par la suite, à des notes préparées par les élèves. Le fait de laisser de l'espace sur un organisateur de prise de notes pour que les élèves inscrivent un résumé de l'information, de même que leurs questions, leur donne d'autres occasions de prendre en considération la nouvelle information et d'y répondre.

Groupes d'apprentissage variés

Les élèves apprenant une langue, tout comme pour les autres élèves de la classe, profitent du fait que vous utilisiez divers critères pour former des groupes. Prenez en considération les points suivants utilisés pour former les groupes d'élèves :

- Formez de petits groupes composés d'élèves apprenant la langue et d'autres élèves dont la langue maternelle est la langue d'enseignement pour accroitre la possibilité d'échange et d'appui par les pairs. Ce type de groupe a pour but d'aider les élèves apprenant l'anglais à discuter des significations, tout en permettant de fournir des occasions naturelles aux pairs dont la langue maternelle est la langue d'enseignement d'appuyer le développement du langage. Assignez des rôles et des tâches aux membres des groupes.
- Dans le cas de l'apprentissage de l'anglais langue seconde, prenez en considération le fait de regrouper des élèves ayant la même langue maternelle lorsqu'il s'avère nécessaire de clarifier le contenu et de discuter des concepts plus en détail.
- Dans la mesure du possible, assurez-vous que les groupes d'apprentissage restent petits. Les groupes formés de trois ou quatre élèves font en sorte que ces derniers ont plus de temps pour s'exprimer, permettant ainsi à l'élève apprenant la langue de se sentir plus à l'aise de participer à la discussion.
- Utilisez des groupes d'apprentissage coopératif de façon intermittente. La variation de l'enseignement pour inclure un enseignement explicite et une mise en application structurée donne du temps aux élèves pour mettre en pratique les habiletés et les processus de façon autonome.

Les exemples de stratégies suivants visent à faciliter la compréhension et le développement du langage à l'intérieur de structures de groupe variés, incluant le travail seul, avec un partenaire ou en petits groupes.

Stratégie « Commenter »

La stratégie « Commenter » est une stratégie qui implique des partenaires de lecture et dans laquelle les élèves apprenant l'anglais ont à lire un texte à voix haute ou à réagir au texte qui leur a été lu.

Partenaire nº 1 – lit un court extrait d'un texte
Partenaire nº 2 – fait un commentaire à propose de ce que le Partenaire nº 1 a lu, par exemple
- résumé des idées;
- question au sujet du texte;
- prévision sur ce qui va se passer par la suite.

Partenaire nº 2 – lit un autre court extrait d'un texte
Partenaire nº 1 – fait un commentaire à propos de ce que le Partenaire nº 2 a lu

Activités à « faire sur-le-champ »

Préparez des activités que les élèves devront entreprendre tout de suite après être entrés dans la classe. On peut utiliser les activités à « faire sur-le-champ » à tous les niveaux scolaires pour renforcer un comportement d'autodiscipline et pour fournir des occasions naturelles aux élèves, seuls ou en petits groupes, de participer à des activités d'apprentissage ciblées. Voici des exemples d'activités à « faire sur-le-champ » :

- lecture;
- journalisation;
- dessin;
- activités de résolution de problèmes;
- activités de vocabulaire.

Les activités à « faire sur-le-champ » donnent l'occasion aux élèves apprenant une langue de se concentrer sur le développement des habiletés. Elles peuvent également vous donner du temps pour travailler de façon individuelle ou en petits groupes avec des élèves apprenant l'anglais pendant que les autres élèves travaillent individuellement.

Centres d'apprentissage

Les centres d'apprentissage sont des collections indépendantes et structurées de ressources et de matériels qui complètent les sujets d'enseignement. Les élèves apprenant l'anglais peuvent utiliser les centres d'apprentissage pour améliorer leurs compétences linguistiques et pour participer à des interactions sociales avec leurs pairs.

Voici des exemples de centres d'apprentissage :

- jeux axés sur les habiletés (p. ex., orthographe, faits mathématiques de base, correspondance);
- révision du contenu (p. ex., mots croisés, cartes-éclair);
- matériel de manipulation (p. ex., casse-têtes avec fractions, modèles).

Apprentissage coopératif

Les groupes d'apprentissage coopératif favorisent l'acquisition linguistique en créant des occasions authentiques d'appui pour les élèves, leur permettant d'utiliser le langage et d'interagir avec des élèves maitrisant bien la langue d'enseignement. Ils fournissent un contexte motivant, riche en rétroaction et approprié sur le plan du développement. Les élèves faisant partie de groupes d'apprentissage coopératif ajustent naturellement leur langage pour s'assurer que les autres membres du groupe les comprennent. Il faut atteindre un objectif commun et, pour ce faire, les élèves doivent discuter des significations.

Compte tenu de l'utilisation plus libre et expressive du langage dans le groupe coopératif, les élèves ont la possibilité d'utiliser un langage avec lequel ils sont à l'aise. Ils reçoivent également plus de rétroactions. Au cours d'une interaction type de 20 minutes avec toute la classe, un élève peut avoir l'occasion de recevoir une rétroaction. Au cours d'une interaction coopérative de 20 minutes, un élève peut recevoir jusqu'à six rétroactions, toutes émises dans le cadre d'un contexte naturel qui permet de réduire le malaise et l'anxiété. De cette façon, on les appuie à aller au-delà du langage qu'ils peuvent utiliser de façon autonome pour utiliser des formes plus complexes et difficiles. Enfin, dans des groupes d'apprentissage coopératif, les élèves entendent la même information, mais dans un vocabulaire varié. Cela améliore la compréhension et permet aux élèves de faire passer l'apprentissage d'une compréhension à court terme à une acquisition à long terme.

Communiquer, classer, comparer (CCC)

Cette stratégie d'apprentissage coopératif donne la possibilité aux élèves de communiquer, de classer et de comparer des connaissances. Dans une activité de type CCC, vous présentez un sujet ou une question. Les élèves réfléchissent à la question par eux-mêmes pendant une période de temps allouée (habituellement de une à trois minutes) et, ensuite, discutent de leurs réflexions avec un partenaire. Enfin, chaque groupe de deux élèves a la possibilité de partager ses réponses avec toute la classe.

Cercles de lecture

Un cercle de lecture est une activité de lecture centrée sur les élèves pouvant être utilisée à tous les niveaux scolaires. Des petits groupes de quatre à six élèves sont formés en fonction du choix de livre; différents groupes lisent différents livres. La formation de groupes en fonction des choix de textes permet de partager des intérêts et de varier les niveaux de rendement et d'habileté. On attribue à chaque élève un rôle, ce qui aide à orienter le groupe dans une discussion au sujet du livre

qu'ils ont tous lu. Les élèves mettent ensuite en commun leurs réflexions, leurs préoccupations et leur compréhension se rapportant au roman. Les cercles de lecture :

- Offrent aux élèves divers points d'entrée dans la discussion fondés sur les rôles qui leur sont attribués (par exemple, le rôle d'illustrateur donne la possibilité aux élèves de contribuer de façon non verbale, tout en leur donnant l'option de décrire ce qu'ils dessinent ou d'expliquer le lien qui existe avec le texte).
- Favorisent et approfondissent la compréhension, la motivation et l'intérêt relativement à la lecture.
- Encouragent les élèves à utiliser la langue d'enseignement pour informer, décrire, expliquer, clarifier, généraliser et faire la synthèse, de même que pour comparer et mettre en contraste.
- Donnent des possibilités positives de pratiquer la planification, le modelage et l'échafaudage requis durant les conversations.
- Offrent un large éventail de choix littéraire qui diffèrent quant à la lisibilité, l'intérêt, le genre et le contenu, de même que des possibilités d'établir un lien directement avec le contenu et le vocabulaire d'autres domaines d'enseignement.
- Permettent l'utilisation d'adaptations, telles que des livres audio, des lectures avec un partenaire, des récitations en chœur et des lectures à la maison, incluant la relecture, pour améliorer les habiletés linguistiques et la compréhension.

Échafaudage pédagogique

Une fois que vous connaissez le niveau actuel de développement linguistique d'un élève, il est possible de travailler au niveau se situant *entre* ce que l'élève est en mesure de faire en ce moment et le prochain point que, selon vous, l'élève devrait atteindre. En modelant les bonnes formes grammaticales ou la bonne prononciation, en posant des questions stimulantes ou en offrant un enseignement direct, vous pouvez appuyer le développement linguistique des élèves. Par exemple, si un élève utilise la communication non verbale, telle que pointer et encercler des réponses, l'échafaudage se produit lorsque vous aidez l'élève dans ses tentatives de répondre à des questions « Oui/non », de donner des réponses rapides (à un mot) ou de terminer une amorce de phrase.

Des amorces de phrases simples, comme les exemples présentés ci-dessous, constituent une bonne façon d'aider les élèves apprenant une langue à parvenir au prochain niveau de maitrise de la langue d'enseignement :

Je vis à…
Je suis en… année.
Durant la récréation, j'aime…
Mes nouveaux amis sont…

Approche pédagogique basée sur le langage usuel de l'élève
L'approche pédagogique basée sur le langage usuel de l'élève utilise le langage parlé par les élèves afin de créer un contexte d'apprentissage pour explorer la lecture et l'écriture.

Par exemple :
1. L'enseignant crée une occasion pour les élèves de raconter des expériences personnelles.
2. L'enseignant prend note intégralement des histoires des élèves.
3. L'enseignant et les élèves examinent les transcriptions intégrales en se concentrant sur le vocabulaire et la syntaxe, et révisent le contenu, au besoin.
4. Les élèves copient les histoires révisées et font des dessins pour illustrer le contenu.
5. Les élèves réexaminent les histoires révisées, à titre d'enseignement et de lecture autonome.

L'approche pédagogique basée sur le langage usuel de l'élève crée des occasions pour les élèves de découvrir comment s'exprimer plus clairement.

Travaux adaptés au niveau
Les travaux adaptés au niveau sont constitués de différentes parties ou de travaux alternatifs qui permettent aux élèves de traiter du même contenu, mais avec différents niveaux de soutien, de difficulté et de complexité. Par exemple, plutôt que de répondre à des questions avec des phrases complètes, certains élèves effectuent un exercice à trous. Les travaux adaptés au niveau offrent aux élèves apprenant l'anglais un point d'entrée pour le contenu enseigné, de même qu'une occasion de démontrer avec succès leur compréhension du contenu.

Questions adaptées au niveau
Les questions adaptées au niveau ont pour but de donner à tous les élèves l'occasion d'être des répondants qui connaissent du succès. Les questions devraient être fondées sur les niveaux de développement linguistiques de divers élèves de la classe et formulées pour maximiser les façons de répondre des élèves. Une progression des questions adaptées au niveau pourrait ressembler à ce qui suit :[6]

6. Tableau adapté de Jane D. Hill et Kathleen M. Flynn. *Classroom Instruction that works with English Language Learners*, Alexandria (VA), Association for Supervision and Curriculum Development, 2006, p. 15.
© par Mid-continent Research for Education and Learning (McREL). Adapté avec permission.

Niveau de développement linguistique	Exemples de questions types
Niveau 1 : Préproduction	Montre-moi… Pointe… Encercle…
Niveau 2 : Première production	Oui/Non Soit/ou Réponses de deux ou trois mots Listes Étiquettes
Niveau 3 : Émergence du langage	Pourquoi? Comment? Explique… Réponses à l'aide d'un syntagme ou d'une courte phrase
Niveau 4 : Capacité linguistique moyenne	Qu'arriverait-il si…? Pourquoi crois-tu que…?
Niveau 5 : Capacité linguistique avancée	Détermine si… Répète…

La sélection du bon niveau de questions requiert une connaissance du niveau actuel d'acquisition linguistique de chaque élève. Déterminez jusqu'à quel point un élève en particulier peut répondre avec succès et planifiez les questions à poser en conséquence. Posez des questions fréquemment, tout au long de l'activité d'apprentissage, en maximisant la possibilité qu'a l'élève de répondre et, par le fait même, d'acquérir de la confiance. Attendez au moins six à dix secondes après avoir posé la question, afin de donner suffisamment de temps aux élèves pour formuler leur réponse et pour réfléchir à la façon dont ils vont la dire.

Rétroaction fréquente

Une rétroaction corrective, pertinente et opportune constitue une façon importante d'aider les élèves apprenant une langue à atteindre le prochain niveau de développement linguistique. Le modelage du bon usage de la langue d'enseignement est une des rétroactions les plus importantes que les élèves peuvent recevoir. Une rétroaction formative au sujet de la façon dont l'élève progresse quant à l'utilisation des bonnes formes grammaticales et de la bonne prononciation est plus efficace que de donner une note témoignant de l'exactitude. Au fur et à mesure que les élèves développent leurs habiletés linguistiques, ils peuvent réfléchir à leur propre progrès se rapportant aux apprentissages linguistiques et scolaires, et l'évaluer. Les rubriques permettent que cela se produise, étant donné qu'elles donnent un aperçu des attentes et permettent aux élèves d'évaluer leur rendement en fonction de ces attentes.

Enseignement de la langue et de la littératie

En plus de l'enseignement de la langue donné à toute la classe, les élèves apprenant une langue ont également besoin de stratégies, d'outils et d'adaptations propres à leur situation et à leurs besoins en matière d'alphabétisation.

Banques et murs de mots

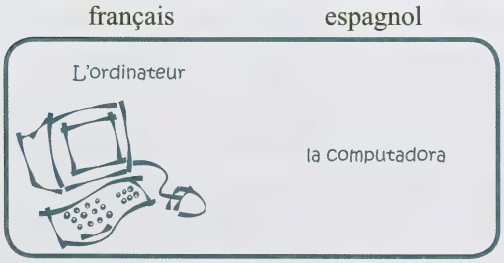
La création de banques ou de murs de mots de vocabulaire fréquemment utilisés ou propres aux sujets fournit aux élèves une référence facilement accessible. Lorsque cela est possible, jumelez des mots à une image connexe. Créez un mur de mots tenant compte de l'enrichissement du vocabulaire des élèves. Affichez les mots de façon à pouvoir les enlever à des fins de référence ou de réorganisation. L'organisation des banques et des murs de mots par sujet (p. ex., arbres et forêts, fractions, Europe de la Renaissance, etc.) aide les élèves à comprendre les liens qui existent entre les mots et les idées.

Utilisez le mur de mots dans le cadre d'activités régulières d'apprentissage linguistique. Par exemple, ajoutez un mot chaque fois qu'un élève demande la signification d'un mot peu connu ou cherche un mot pouvant l'aider à s'exprimer. Au fil du temps, organisez et réorganisez le mur en fonction du thème pédagogique (p. ex., classé en fonction du modèle orthographique, des phonèmes, des rimes, de la signification ou de l'usage).

Créez des pochettes de mots portatives en préparant une copie supplémentaire de chaque mot affiché au mur de mots et en les rangeant dans une enveloppe ou une pochette sous l'entête approprié. Les élèves ont alors à leur disposition des mots qu'ils peuvent prendre pour les activités de triage ou utiliser à titre de référence orthographique durant les activités d'écriture.

Dictionnaires bilingues

Un dictionnaire langue d'apprentissage/langue maternelle est un outil important auquel les élèves doivent avoir accès au moment de lire et d'écrire dans le cadre de contextes variés. Les dictionnaires bilingues créés par les élèves permettent à ceux apprenant une autre langue de se fonder sur leur langue maternelle et leurs expériences antérieures pour établir un lien entre leurs connaissances préalables et le nouvel apprentissage.



Vocabulaire et concepts clés

L'enseignement direct du vocabulaire, incluant l'analyse des mots et l'enseignement d'un vocabulaire essentiel, permet d'améliorer la compréhension en lecture des élèves apprenant une langue (Carlo et coll. 2004; McLaughlin et coll. 2000). Sélectionnez des termes clés se rapportant aux sujets étudiés et donnez des occasions d'enseigner ces termes et de les utiliser dans divers contextes, afin d'approfondir la compréhension qu'ont les élèves de la signification des mots.

Enseignez aux élèves des stratégies permettant d'aborder les termes peu connus inclus dans les textes à lire. Une de ces stratégies s'appelle « Lire autour du mot ».[7]

1. Passez le mot que vous ne comprenez pas immédiatement et lisez jusqu'à la fin de la phrase.
2. Retournez au début de la phrase et lisez-la au complet une autre fois.
3. Regardez le début du mot qui pose une difficulté pour trouver des indices de liens entre les lettres et les sons.
4. Pensez « Par quel autre mot est-ce que je pourrais le remplacer? »
5. Essayez le mot dans la phrase : Est-ce que le mot *sonne* bien? Est-ce que ce mot a du *sens*? Est-ce que ce mot correspond aux *indices de lettres*?
6. Regardez l'image pour trouver un indice.
7. Demandez à une autre personne de vous aider à comprendre la signification du mot.

Exercices à trous

Les exercices à trous portent sur l'omission de lettres dans des mots ou de mots dans des phrases. Au cours des exercices, les élèves doivent deviner les lettres ou les mots qui manquent. Les exercices à trous favorisent les habiletés liées à la logique, de même que la réflexion portant sur les règles du langage. De plus, ils sont un excellent outil pour renforcer l'apprentissage du contenu d'une manière qui permet également de renforcer le langage connexe. On peut différencier les exercices à trous pour répondre aux besoins en matière de niveau de langage des divers élèves dans la classe.

Pour créer un **exercice à trous portant sur les lettres**, choisissez des mots utilisés couramment tirés du vocabulaire oral des élèves, des murs de mots de la classe ou des documents à lire et reproduisez-les en omettant des lettres clés. Commencez par suivre un modèle uniforme (p. ex., enlevez la voyelle brève de mots à une syllabe, enlevez la consonne finale). Les élèves devraient savoir quel mot ils tentent de reconstituer, soit parce qu'il a été prononcé ou qu'il fait partie d'un contexte familier (p. ex., une phrase tirée d'une histoire). À mesure que les élèves deviennent plus habiles, concentrez-vous sur des mots faciles à confondre.

---

7. Adapté avec la permission de Dana Antayá-Moore et Catherine M. Walker. *Smart Learning: Strategies for Parents, Teachers and Kids*, Edmonton (AB), Smart Learning, 1996, p. 16.

Cette stratégie fonctionne bien dans le cadre d'un « message mystère » écrit au tableau chaque matin en tant qu'activité à « faire sur-le-champ ».

Les empreintes de mots sont des représentations spatiales de lettres manquantes qui peuvent aider les élèves à progresser d'un exercice à trous portant sur les lettres à un exercice à trous portant sur les mots. Les empreintes de mots sont des séries de cases représentant la forme de chaque lettre et qui, mises ensemble, représentent la forme d'un mot. Les empreintes de mots permettent aux élèves de se familiariser avec l'utilisation de stratégies visuelles pour aider à mieux maitriser l'orthographe. Les petites cases carrées qui sont « appuyées sur la ligne » représentent les voyelles et les consonnes courtes, les cases rectangulaires qui « dépassent la ligne » représentent les consonnes descendantes et les cases rectangulaires qui « se tiennent debout » représentent les consonnes ascendantes.

Pour créer un **exercice à trous portant sur les mots**, choisissez des phrases tirées des lectures ou des antécédents linguistiques des élèves (courtes compositions écrites dictées par l'élève) et reproduisez-les en omettant des mots clés. Commencez par suivre un modèle uniforme (p. ex., enlevez des adjectifs). Les élèves devraient être en mesure d'utiliser le contexte de la phrase pour tenter de trouver un mot qui aurait du sens. Dès le départ, il est recommandé de fournir aux élèves une banque de mots possibles parmi lesquels choisir et de ne fournir aucune distraction (mots qui ne seront pas utilisés) dans les choix offerts.

Les passages troués peuvent également être utilisés pour modeler des techniques question réponse et pour résumer l'information apprise. Dans les deux cas, il est important de s'assurer que le passage troué est en corrélation directe avec le texte original ou la matière apprise, par exemple, que l'information soit présentée dans le même ordre et que le même vocabulaire soit utilisé.

Écriture guidée

On devrait enseigner aux élèves à utiliser différentes formes d'écriture, particulièrement celles dont ils pourraient avoir besoin plus tard dans leur vie scolaire, comme des lettres et des rédactions d'exposés. Aidez les élèves à développer un processus efficace et reproductible qu'ils pourront utiliser pour créer chacune des formes. Fournissez-leur, à l'intérieur de ce processus, des stratégies afin de vous assurer qu'ils mettent en application de manière uniforme les règles sur l'emploi de la langue, y compris la grammaire.

Commencez par des antécédents linguistiques où les élèves écrivent au sujet de leurs expériences personnelles ou à propos de sujets d'intérêt. Ensuite, demandez-leur d'étendre leur rédaction à de nouveaux sujets plus créatifs, tels qu'écrire à la suite d'une lecture. En appliquant le processus de planification, de rédaction, de révision et de modification, vous pouvez aborder les difficultés se rapportant au vocabulaire et à la grammaire éprouvée par chaque élève dans le cadre d'un contexte d'écriture réelle.

Correction et révision

Au départ, tous les élèves doivent mettre leur message sur papier sans trop se soucier des impératifs de la langue. Des entretiens enseignant-élève au cours de nombreuses séances de réécriture peuvent alors aider l'élève à communiquer plus clairement lors de l'élaboration d'un produit qui peut être source de fierté. Avec les élèves apprenant l'anglais, il est important de limiter la correction d'erreurs à un ou deux points à chaque étape du processus de révision. Une quantité trop importante de corrections serait accablante et les élèves ne retiendraient pas les explications. Dès que l'élève comprend clairement la structure et le but de l'exercice d'écriture, son attention peut être portée sur la grammaire, plus particulièrement sur les temps de verbes, qui sont plus longs à maitriser. La sélection du vocabulaire le plus approprié pourrait être la prochaine priorité, suivie de l'amélioration de l'utilisation des articles et des prépositions. On ne peut s'occuper des fautes d'orthographe qu'à l'étape finale. Il pourrait s'avérer utile d'expliquer ce processus aux élèves plus âgés pour qu'ils comprennent qu'ils corrigeront et réviseront les erreurs de façon graduelle.

La plus grande partie de l'apprentissage explicite reçu par les élèves relativement à la grammaire et à l'orthographe découle des entretiens enseignant-élève consacrés à l'écriture. Ces entretiens constituent également le meilleur moment de souligner les aspects positifs du travail de chaque élève.

Lorsque vous annotez les erreurs dans les travaux écrits, différenciez le niveau d'appui en vous basant sur le niveau de maitrise de la langue des élèves. Les stratégies d'appui mentionnées ci-dessous vont de l'appui maximal à l'appui minimal.

1. Encerclez ou soulignez chaque erreur, et inscrivez le symbole de correction au-dessus de chacune d'entre elles.
2. Soulignez l'erreur sans indiquer de symbole.
3. Écrivez le symbole n'importe où dans la marge où se trouve l'erreur.
4. Mettez seulement un crochet dans la marge indiquant qu'il y a une erreur sans mentionner laquelle.[8]

Orthographe

La meilleure façon d'enseigner l'orthographe est dans le cadre de tâches de rédaction de textes réalisées par les élèves. Les élèves plus âgés et qui connaissent déjà les règles d'écriture dans leur langue maternelle pourraient également tirer profit de l'enseignement direct des règles générales de l'orthographe de la langue d'enseignement et des stratégies connexes.

---

8. Adapté de Susan Earle-Carlin, « Providing Language Feedback in Writing 39 », *Program in Academic English/English language, University of California, Irvine*, n d., https://eee.uci.edu/programs/English language/feedback.html (consulté en juin 2009).

On peut tirer des listes individualisées de mots d'orthographe de ce qui suit :

- listes personnelles de mots d'orthographe des élèves;
- mots que les élèves utilisent quotidiennement dans leurs rédactions;
- mots signifiants utilisés dans différentes matières;
- passage écrit par l'enseignant comprenant plusieurs exemples d'une règle ou d'un modèle orthographique particuliers;
- listes de mots utilisés fréquemment.

Orthographe inventée
Demander aux élèves qui commencent à apprendre une langue d'utiliser la prononciation de sons comme stratégie pour trouver l'orthographe d'un mot est souvent très frustrant, parce qu'un son dans la langue maternelle de l'élève peut ne pas être le même dans la langue d'enseignement. Apprendre à différencier les sons pour pouvoir, par la suite, utiliser la prononciation des sons comme stratégie orthographique demande beaucoup de temps aux élèves.

Les élèves apprenant une langue peuvent utiliser une orthographe approximative inventée ou temporaire avec un certain succès, avec l'aide initiale de l'enseignant ou de leurs pairs. Il pourrait s'avérer nécessaire de travailler en étroite collaboration avec les élèves durant plusieurs séances de rédaction, notamment à l'écriture d'histoires dictées, afin qu'ils comprennent le processus et qu'ils estiment que leurs symboles inventés et leur orthographe seront acceptés.

On peut encourager les élèves à utiliser une ligne droite ou un trait ondulé lorsqu'il y a des mots entiers ou des parties de mots qu'ils ne sont pas en mesure d'épeler, ou on peut les encourager à écrire une lettre correspondant à un son qu'ils entendent. Ils pourraient également écrire le mot dans leur langue maternelle ou utiliser des dessins ou des symboles.

Pochettes à orthographe
Fabriquez et plastifiez des cartes pliantes individuelles. Les élèves écrivent à l'intérieur de chaque carte des mots avec lesquels ils ont de la difficulté, puis ils pratiquent en utilisant la stratégie « Regarder, dire, couvrir, écrire, vérifier ».

Listes de mots à orthographier correctement
Préparez des listes de « mots à orthographier correctement » personnalisées pour chaque élève. Affichée sur le bureau de l'élève, cette liste comprend de huit à dix mots utilisés fréquemment, que l'élève doit être en mesure d'orthographier correctement chaque jour dans ses rédactions.

Une liste de « mots à orthographier correctement » peut comprendre des mots clés utilisés fréquemment, que les élèves ont tendance à utiliser dans leurs écrits, tels que les suivants :

concernant	sont	parce que	a été	fait
senti	de	fille	entendu	ici
seulement	savoir	aimer	petit	regardé
faire	prochain	maintenant	notre	dit
vu	là	ils	leur	écrire

Faire de son mieux

Lorsque les élèves apprenant une langue vous demandent comment s'épèle un mot, encouragez-les à faire de leur mieux pour l'épeler par eux-mêmes. Cette approche encourage l'appropriation de l'apprentissage et de la résolution active de problèmes. Si l'élève épèle le mot de façon erronée, l'approche permet à l'adulte réviseur de prendre en compte l'épellation approximative et de commenter les parties du mot qui sont incorrectes. Cela peut également donner des indices quant aux difficultés orthographiques particulières du rédacteur, ce qui pourrait mettre en évidence les tendances courantes causant des problèmes. Au moment de donner la bonne épellation, écrivez-la et épelez-la à voix haute;

p. ex. : L'élève écrit « ntelligent »
l'enseignant écrit « intelligent ».

Technologie pour l'apprentissage

La technologie pour l'apprentissage permet de donner aux élèves apprenant une langue un appui relativement à la lecture, à l'écriture, à la clarification et à l'interprétation du contenu écrit, et leur permet d'avoir un meilleur accès au contenu se rapportant à leur niveau scolaire et à leur niveau de compétence linguistique. Au moment de choisir et de mettre en application la technologie, prenez en considération le sentiment d'aise et le niveau d'habileté de l'élève relativement à la technologie, et déterminez si un appui est nécessaire.

Technologie pour l'apprentissage pour les élèves apprenant une langue	
Divers moyens de **représentation** (acquisition de connaissances et d'information)	
Appuis audio	Les appuis audio (p. ex., livres numériques, livres parlés, cyberlivres, livres audio, CD, radio, fichiers sonores, balados et téléphone) permettent aux élèves de pratiquer l'écoute d'un vaste éventail de voix et de développer une oreille pour la langue. Ils peuvent également donner l'occasion à l'élève de repasser et de revoir le contenu.
Appuis vidéo	Les outils vidéo (p. ex., émissions de télévision, films, fichiers vidéo et documentaires) permettent aux élèves de voir des locuteurs ayant différents styles de communication non verbale. Les images vidéo donnent un contexte à l'audio, faisant en sorte qu'il soit plus facile de déchiffrer l'information.
Transcriptions et sous-titrages	Les transcriptions, les sous-titrages et les descriptions audiovisuelles donnent accès au contenu aux élèves dont les connaissances de la langue d'enseignement sont limitées, étant donné qu'ils sont en mesure de lire en même temps pour mieux comprendre ou pour plus de précisions.
Logiciel de synthèse de la parole à partir du texte	Les programmes de logiciels de synthèse de la parole à partir du texte, tels que *Read, Write & Gold*, lisent des textes et comprennent souvent d'autres caractéristiques d'aide telles que la prédiction de mots et les dictionnaires. Certains programmes de logiciels de synthèse de la parole à partir du texte possèdent des fonctions intégrées de numérisation permettant de convertir des textes imprimés en textes numériques. Le logiciel appuie les élèves en faisant en sorte que le texte s'illumine à mesure qu'ils en écoutent la lecture. Sont également souvent intégrés au logiciel de synthèse de la parole à partir du texte, les autres appuis suivants : commentaires oraux, lecture d'écran, correcteur d'orthographe phonétique, prédiction de mots, dictionnaire analogique, techniques d'étude et outils de recherche.
Soutiens graphiques	Le contenu peut être présenté à l'aide de symboles pour appuyer l'apprentissage de la lecture. *Boardmaker* est un outil de communication et d'apprentissage comprenant plus de 4 500 symboles de communication en image (PCS). Il s'agit d'un outil que les enseignants peuvent utiliser pour approfondir les connaissances linguistiques et améliorer le processus d'apprentissage des élèves à tous les niveaux. Ce logiciel permet de créer du matériel didactique imprimé fondé sur les symboles à l'aide des PCS, et autres images et graphiques, en 42 langues.

Divers modes **d'expression** (démonstration de ce qu'ils connaissent)	
Traitement de texte	Les outils de traitement de texte permettent aux élèves de produire des documents structurés et faciles à lire. Les outils de traitement de texte aident les rédacteurs à se concentrer à faire ce qui suit : • dégager et clarifier une signification; • gérer les idées et l'information; • structurer les textes de différentes façons; • réviser, modifier et améliorer le style; • cibler la présentation en fonction de besoins et de publics particuliers. Certains programmes de traitement de texte offrent des appuis supplémentaires, tels que des banques de mots ou de phrases personnalisées. Certains donnent l'occasion aux enseignants d'ajouter des soutiens graphiques à ces banques. Ces programmes permettent aux élèves de voir et d'entendre des mots et des phrases avant de les choisir pour leur rédaction. Ces soutiens permettent aux élèves d'utiliser un vocabulaire plus complexe.
Blogues	Les blogues permettent aux élèves de partager leurs pensées et leurs idées, de même que de rencontrer virtuellement des gens du monde entier et d'interagir avec eux, tout en les exposant à des utilisations authentiques de la langue.
Correcteurs d'orthographe	Plusieurs outils peuvent aider les élèves ayant des problèmes d'orthographe, incluant des outils portatifs et des applications ou des caractéristiques logicielles comprises dans les programmes logiciels d'écriture. Certains programmes ayant des correcteurs d'orthographe offrent des appuis supplémentaires, tels que : • dictionnaire d'homonymes; • correcteurs orthographiques parlants; • correcteurs d'orthographe liés à un dictionnaire; • correcteurs d'orthographe fondés sur la phonétique.
Prédiction de mots	Parfois, les élèves savent ce qu'ils veulent écrire, mais ont de la difficulté à formuler les mots ou à songer à de nouveaux mots à utiliser. On utilise les programmes de prédiction des mots de concert avec les traitements de texte pour offrir une façon efficace de réaliser un travail écrit. Ces programmes prédisent quels mots les utilisateurs ont l'intention d'écrire, en fonction des premières lettres tapées, des règles de la grammaire anglaise et de la fréquence d'utilisation. Plutôt que de taper le mot au complet, les utilisateurs peuvent taper la première lettre ou les quelques premières lettres, et choisir à partir d'une liste de prédictions de mots. Ces programmes pourraient offrir d'autres caractéristiques, telles que la correction orthographique à mesure que les élèves tapent au clavier et la rétroaction vocale.

Divers modes **d'expression** (démonstration de ce qu'ils connaissent) (suite)	
Mise en page et conception	Les applications logicielles permettent aux élèves d'organiser l'information de différentes façons. Les élèves peuvent ajouter des intérêts et d'autres informations, et transmettre un message en utilisant moins de mots, et en intégrant des graphiques, des tableaux et des diagrammes. La technologie peut jouer un rôle important en établissant des liens pour la compréhension. Par exemple, les organisateurs graphiques conçus à l'aide du logiciel *Inspiration* servent d'outil visuel pour aider les élèves à voir les relations entre les concepts et la façon dont ils sont liés entre eux. La visualisation permet aux élèves de devenir des chercheurs actifs et de comprendre les concepts abstraits. Un des avantages à utiliser la technologie est la possibilité d'être en mesure de fournir un contexte visuel.
Dictionnaires électroniques	Les dictionnaires électroniques sont conçus expressément pour les élèves apprenant une langue. Il en existe deux types : les dictionnaires en ligne (comprenant des phrases explicatives utiles et des définitions détaillées) et les dictionnaires bilingues électroniques de poche portatifs. Certains dictionnaires électroniques font référence à la grammaire, à la prononciation et aux erreurs courantes, et permettent aux élèves de faire ce qui suit : • cliquer sur un mot ou une phrase pour qu'il soit répété; • voir des images ou des vidéoclips connexes; • lire des textes connexes. Les dictionnaires électroniques possèdent également des caractéristiques utiles, telles que la vérification de concordance et les jeux de mots et d'orthographe, que l'on peut utiliser plus rapidement que les dictionnaires imprimés.
Web	Le Web permet aux élèves d'avoir accès à de l'information pertinente sur le plan culturel, de même que des articles d'information se rapportant aux cultures. Par exemple, Bookbox.com offre des livres numériques pour enfants dans plus de 21 langues. On peut acheter des téléchargements d'histoires que l'on peut prévisualiser gratuitement en ligne. Certains contenus de sites Web peuvent être inappropriés ou leur niveau de lecture peut être trop avancé. Les enseignants devraient respecter les protocoles Internet de leur école, et doivent être sélectifs au moment de choisir un contenu Web pour leurs élèves. Le logiciel de synthèse de la parole à partir du texte peut aider les élèves utilisant les sites Web.
Correspondants par courriel	Les élèves peuvent mettre en pratique leurs habiletés en écriture et en communication grâce à des correspondants par courriel. Plusieurs sites Web aident à brancher les élèves et fournissent un appui pour l'utilisation de ce mode de communication.
Multimédia	L'utilisation de photos numériques et de programmes de montage vidéo permet aux élèves de créer des projets multimédias. Lorsque les élèves participent à des activités de ce genre, ils développent par eux-mêmes leurs connaissances, alors que l'enseignant agit à titre de facilitateur. Les logiciels qui offrent une avenue pour l'expression artistique (p. ex., programmes de dessins, programmes de création musicale et programmes de conception graphique) peuvent également être utiles pour appuyer les élèves ayant diverses préférences en matière d'apprentissage.

Élèves doués

10

Contenu du chapitre

Planification intentionnelle
- Rendre le contenu plus abstrait
- Rendre le contenu plus complexe
- Rendre le contenu plus interdépendant
- Rendre le contenu plus restreint
- Rythme d'apprentissage plus souple

Profils d'apprenants
- Problèmes liés au développement
  - *Perfectionnisme*
  - *Sous-performance*
  - *Développement asynchrone*
- Troubles d'apprentissage
- Détermination des forces

Appuis relatifs à l'évaluation
- Évaluation de la planification pédagogique
- Évaluation *au service de* l'apprentissage
- Évaluation *de* l'apprentissage

Expériences d'apprentissage différenciées
- Activités significatives
- Établissement des objectifs
- Travaux adaptés au niveau
- Techniques de questionnement
- Anomalies et paradoxes
- Projets autonomes
- Raisonnement de niveau supérieur
  - *Taxonomie des habiletés cognitives*
- Mentorat
- Autres milieux d'apprentissage
- Outil 1 : Stratégies de différenciation de l'enseignement et de la gestion

« Pour leur permettre de passer de ce qu'ils connaissent à ce qu'ils ne connaissent pas encore, les élèves doués ont besoin de différenciation. Pour ces élèves, la différenciation est constituée de tâches et d'activités différentes de celles qui sont destinées à leurs pairs; de tâches enrichies et constructives qui mènent à un apprentissage réel. » [traduction libre]
– David Harvey, conseiller pour Gifted Education

Bon nombre d'élèves doués requièrent des programmes et des appuis différenciés pour répondre à leurs besoins d'apprentissage exceptionnels. Les stratégies et les renseignements contenus dans ce chapitre sont basés sur les conclusions des recherches menées sur la douance et sur l'éducation des enfants doués.

Pour consulter un résumé des recherches effectuées par le Centre for Gifted Education à la University of Calgary, visitez le site Web d'Alberta Education à l'adresse suivante : http://education.alberta.ca/apps/aisi/literature/ et cliquez sur « Student Groups », puis sélectionnez « Understanding Giftedness », 2005. (En anglais)

Planification intentionnelle

À l'aide d'une planification bien pensée, les programmes d'études sont un point de départ pour une différenciation pédagogique qui pose des défis et offre un soutien approprié aux élèves doués. Les élèves qui démontrent qu'ils connaissent déjà le contenu ou qu'ils sont capables d'apprendre le contenu beaucoup plus rapidement que leurs pairs tireront des avantages de la différenciation du contenu. Différencier le contenu pour les élèves doués signifie la recherche de résultats d'apprentissage précis pouvant créer des occasions pour les élèves doués d'étudier un concept ou une habileté de façon plus approfondie ou plus étendue. L'objectif de la différenciation pour les élèves doués est de les faire participer davantage et de maximiser leur potentiel d'apprentissage.

Les élèves doués peuvent faire preuve d'une grande habileté dans une matière, dans plus d'une matière ou dans certaines parties de plusieurs matières. Si ce dont l'élève a besoin pour apprendre, selon ses forces, ne se trouve pas dans la planification de l'enseignement en classe, sans la différenciation, cet élève peut être celui qui apprendra le moins.

Il existe un certain nombre de façons de différencier un contenu pour les élèves doués, dont le fait de rendre le contenu et les activités d'apprentissage qui y sont reliées plus :

- abstraits;
- complexes;
- interdépendants;
- ciblés (Harvey 2000, p. 70–71).

On peut également utiliser ces stratégies conjointement avec un rythme d'apprentissage plus souple.

Rendre le contenu plus abstrait

Le contenu abstrait se concentre moins sur les renseignements concrets et précis, et davantage sur les concepts et les généralisations. Créer une abstraction suppose d'encourager les élèves à concevoir les idées en général et de laisser plus de fluidité entre les faits et les interprétations plus étendues. Par exemple, un élève doué en mathématiques pourrait rapidement passer au-delà des manipulations de chiffres pour définir les modèles et les relations. Des représentations artistiques peuvent demander aux élèves d'explorer et de mettre en rapport des concepts en termes abstraits. Par exemple, les élèves pourraient dégager des modèles et des relations par l'entremise de danses, de chansons ou de représentations théâtrales. Penser en termes plus abstraits peut être plus stimulant et représenter un plus grand défi pour les élèves doués.

Rendre le contenu plus complexe

Le contenu peut être rendu plus complexe par l'introduction de variables supplémentaires, d'autres considérations, de sources différentes et d'autres points de vue sur une tâche d'apprentissage. Le contenu original demeure le même, mais il est comparé, contrasté ou mêlé à d'autres renseignements ou concepts. Par exemple, une activité d'apprentissage de base consistant à mener une enquête dans la classe pour découvrir combien d'élèves viennent à l'école à pied, à vélo, en autobus ou en voiture, peut être rendue plus complexe en demandant aux élèves de rassembler des renseignements supplémentaires à l'occasion de cette enquête et de les utiliser pour comparer la distance parcourue à partir de l'école en fonction des différents modes de transport adoptés.

Rendre le contenu plus interdépendant

Les élèves doués révèlent souvent leur potentiel en transposant des idées ou des méthodes d'un champ d'études à un autre. L'enseignant peut s'appuyer sur cette habileté en cherchant d'éventuelles connexions entre différentes matières et mettre les élèves au défi d'utiliser des connaissances, des processus et des habiletés en les combinant de différentes façons. Par exemple, les élèves pourraient se servir de connaissances scientifiques d'ordre climatique et météorologique en études sociales lors d'un travail ou d'une discussion sur les méthodes d'adaptation des personnes à leur environnement.

L'interdépendance peut également être étudiée dans l'espace ou dans le temps. Par exemple, les élèves pourraient être mis au défi de réfléchir aux modes d'adaptation des êtres humains à leur environnement physique dans diverses régions géographiques, ou encore de réfléchir aux significations que l'être humain a attribuées aux conditions climatiques au fil du temps.

Rendre le contenu plus restreint

Chose intéressante, rendre le contenu plus restreint peut parfois présenter autant de défis intéressants que le fait de le rendre plus complexe. En réduisant le degré de liberté d'une activité, il est possible de concentrer l'attention des élèves et de les encourager à approfondir un aspect précis du programme d'études. Par exemple, une activité de base consistant à écrire un poème sur la circulation aux heures de pointe peut être canalisée de manière plus restreinte par l'écriture d'un poème sur les sons de la circulation aux heures de pointe.

Rythme d'apprentissage plus souple

Les élèves doués peuvent souvent tirer des avantages à évoluer pour une matière donnée à un rythme différent de celui de leurs compagnons de classe. Un rythme d'apprentissage plus souple peut revêtir diverses formes, à savoir :

- permettre aux élèves d'atteindre certains résultats plus rapidement, afin de consacrer plus de temps à des résultats et à des activités connexes plus exigeantes;
- permettre aux élèves d'approfondir certains résultats d'apprentissage précis particulièrement importants à leurs yeux;
- utiliser un test diagnostique, afin de découvrir quelles sont les connaissances déjà acquises par l'élève dans une matière donnée;
- aligner le cheminement de l'élève au programme d'études afin d'éviter les répétitions.

L'objectif de toutes ces stratégies reliées au rythme d'apprentissage plus souple est d'offrir aux élèves des occasions de consacrer plus de temps à des résultats et à des activités qui enrichiront leur apprentissage.

Prenez en considération l'approche suivante :

1. Déterminer les objectifs d'apprentissage pour l'ensemble de la classe en fonction du programme d'études.
2. Faire passer un test diagnostique à toute la classe pour déterminer quels élèves tireraient des avantages de la possibilité de travailler plus rapidement ou seuls, ou à un niveau plus approfondi ou plus abstrait.
3. Planifier les activités enrichissantes ou stimulantes appropriées pour les élèves qui en ont besoin.
4. Éliminer les révisions et les pratiques inutiles dans le cas des élèves qui ont compris la matière.
5. Tenir un registre exact des activités et des évaluations pour vous assurer que chaque élève a la possibilité d'explorer et de mettre en pratique tous les résultats d'apprentissage.

Pour obtenir de plus amples renseignements sur la planification intentionnelle, consultez le Chapitre 2, intitulé *Planification intentionnelle*.

Profils d'apprenants

Chaque élève doué possède un profil individuel de capacités, de besoins, d'intérêts et de préférences en matière d'apprentissage. Cependant, un certain nombre de caractéristiques générales et de questions liées au développement sont souvent associées à la douance et ont des répercussions importantes sur l'apprentissage. Les caractéristiques intellectuelles communes des élèves doués comprennent les suivantes :

- mérites intellectuels supérieurs;
- motivation élevée et vif intérêt;
- habileté verbale;
- habileté en résolution de problèmes;
- pensée logique;
- créativité.

Certaines de ces caractéristiques se retrouvent chez les élèves qui possèdent différents niveaux d'habileté, mais elles sont plus courantes chez les élèves doués. Être conscient de ces caractéristiques peut vous aider à établir un profil d'apprenant plus précis et pertinent pour chaque élève. Les problèmes liés au développement, les troubles d'apprentissage et les forces sont d'autres éléments qui pourraient être particulièrement importants pour les profils d'apprenants de ces élèves. Pour obtenir plus de renseignements sur les profils d'apprenants et de classe, consultez le Chapitre 3, intitulé *Établissement des profils d'apprenants*.

Problèmes liés au développement

Les problèmes relatifs au développement que doivent affronter tous les élèves existent également pour les élèves doués. Ces problèmes sont parfois complexes en raison des besoins scolaires exceptionnels et des caractéristiques que démontrent de nombreux élèves doués, particulièrement à l'adolescence. Les élèves doués peuvent se retrouver confrontés à divers défis, dont le perfectionnisme, la sous-performance, le développement inégal ou asynchrone, et les troubles d'apprentissage. Pour certains élèves doués, un ensemble de caractéristiques peut entrainer des problèmes de relations entre pairs et d'évitement, de prise de risques ou encore une autocritique excessive.

Les élèves susceptibles d'être plus à risque sur le plan émotionnel, social ou scolaire sont les suivants :

- les penseurs divergents qui suggèrent des idées logiques, selon eux, mais étranges pour leurs pairs;
- les créateurs de haut niveau, particulièrement ceux qui sont doués de talents artistiques, peuvent ressentir un sentiment d'isolement ou de dépression, et être ainsi sujets à l'anxiété, à l'insomnie, au sentiment d'inutilité, de perte d'énergie ou d'une baisse de capacité de concentration.

Pour obtenir de plus amples renseignements, de même que des exemples de stratégies que les enseignants et les parents pourraient utiliser pour aider les élèves doués à gérer des problèmes communs liés à leur développement, consultez *Le voyage – Guide à l'intention des parents ayant un enfant doué et talentueux*, Alberta Education, 2004, disponible à l'adresse suivante : http://education.alberta.ca/media/525405/voyage.pdf.

Perfectionnisme

Le perfectionnisme est un modèle de caractéristiques et de comportements, incluant le caractère compulsif des habitudes de travail, un souci exagéré du détail, des normes irréalistes et des routines rigides. Le perfectionnisme peut se développer à des étapes de développement différentes, pour diverses raisons, mais pour de nombreux élèves, cela ne révèle qu'un aspect de leur personnalité et ne résulte pas nécessairement de la pression des parents ou de toute autre influence extérieure. On peut considérer le perfectionnisme comme faisant partie intégrante du fait d'être doué, pouvant servir de façon positive à atteindre l'excellence.

Toutefois, le perfectionnisme peut devenir un problème sérieux pour certains élèves doués. Pour contrôler les effets du perfectionnisme, les enseignants et les parents doivent poser des questions comme « Ces attitudes et ces comportements représentent-ils des obstacles pour cet élève? » et « Empêchent-ils cet élève de connaitre la réussite et le bonheur? ». Le perfectionnisme peut devenir problématique, par exemple, si l'élève fait ce qui suit :

- estime ne jamais assez bien faire les choses;
- se fixe des normes irréalistes fondées sur sa capacité de raisonnement plus élevée, même s'il est possible que d'autres domaines d'habiletés ne soient pas aussi bien développés;
- se sent inférieur ou en échec s'il ne parvient pas à atteindre les attentes élevées établies;
- craint tant de mal faire les choses qu'il refuse de tenter de nouvelles aventures et, au bout du compte, n'en fait que très peu;
- dans les cas extrêmes, adopte des comportements compulsifs nécessitant l'assistance médicale ou psychologique d'un professionnel.

Il faut faire preuve de patience et de compréhension pour canaliser de façon positive le perfectionnisme d'un élève. Prenez en considération les autres points suivants :

- Soyez conscients des attentes que vous nourrissez envers l'élève. Assurez-vous qu'elles soient raisonnables et qu'elles permettent à l'élève d'être indépendant, de s'exprimer et de faire des erreurs.
- Aidez les élèves à se fixer des objectifs raisonnables qu'ils peuvent atteindre.
- Aidez les élèves à développer des habiletés en matière de gestion du temps.

- Aidez les élèves à comprendre le perfectionnisme et la façon dont celui-ci a une incidence sur les autres.
- Créez un environnement sûr où les erreurs font partie intégrante de l'apprentissage et où les élèves se sentent appuyés, quoi qu'il advienne.

Sous-performance

En ce qui concerne la douance, le terme sous-performance décrit les performances des élèves dont le rendement scolaire a chuté à un niveau très inférieur à leurs capacités cognitives. Cette divergence n'est pas le fruit d'une difficulté d'apprentissage sous-jacente ou de troubles déficitaires de l'attention avec ou sans hyperactivité, ou encore de tout autre trouble susceptible de nuire au rendement de ces élèves. Ces élèves n'obtiennent pas les résultats scolaires escomptés pour des raisons d'ordre social et émotionnel. Parmi les causes spécifiques de sous-performance chez les élèves doués, mentionnons les suivantes :

- une mauvaise estime de soi;
- l'absence de buts pour son avenir;
- des problèmes au sein de la famille qui détournent l'attention et amoindrissent les efforts des élèves;
- des sentiments d'anxiété;
- le désir d'appartenir au groupe;
- l'envie de se rebeller;
- le désir d'éviter de participer à un programme spécial;
- les sentiments de stress fondés sur le besoin de plaire aux autres ou sur leurs propres attentes irréalistes;
- l'indifférence à l'égard de certaines matières et activités d'apprentissage connexes;
- la trop grande facilité ou la trop grande difficulté posées par le travail;
- la répétitivité du travail, qui le rend dépourvu de sens pour l'élève;
- la peur de l'échec.

La sous-performance peut se présenter sous différentes formes dans la classe. Les élèves sous-performants risquent de devenir un élément perturbateur ou être renfermés. Ils s'engagent parfois dans des rapports de force avec leurs enseignants. Ils peuvent également devenir indifférents, abandonnant toute passion pour l'apprentissage et cessant de faire leurs devoirs. Une des conséquences les plus graves de la sous-performance est l'abandon scolaire prématuré. On pose habituellement l'hypothèse que l'ennui qu'inspire le travail scolaire cause la sous-performance, et que la solution est d'accroitre la difficulté des travaux et la charge de travail de l'élève. Cette approche, cependant, peut s'avérer improductive dans le cas des élèves qui ne sont déjà plus intéressés à participer. Il est donc important, à l'école, de donner aux élèves des tâches qui

soient claires et stimulantes et qu'à la maison, ils reçoivent des conseils et un soutien appropriés.

Pour aider les élèves à contrer la sous-performance, prenez en considération ce qui suit :

- Offrir un soutien et des encouragements en permanence.
- Aider les élèves à comprendre le lien entre l'effort et les résultats.
- Faire participer les élèves à la fixation d'objectifs d'apprentissage réalistes et stimulants.

Développement asynchrone

L'asynchronie est un décalage entre le rythme du développement intellectuel, affectif et physique. Il est important que les enseignants reconnaissent l'asynchronie comme une caractéristique de la douance. L'asynchronie signifie que :

- les élèves doués sont plus complexes et intenses que leurs pairs;
- les élèves doués peuvent se sentir déphasés par rapport à leurs pairs et au programme convenant à leur âge;
- plus le développement intellectuel devance le développement physique, plus ces élèves se sentiront déphasés – intérieurement, dans leurs relations sociales et par rapport au programme scolaire

Ces différences rendent les élèves doués extrêmement vulnérables. Leur plus grand besoin est de se retrouver dans un milieu où ils peuvent se sentir en toute sécurité malgré leur différence. Selon les situations, le degré de maturité de ces élèves peut changer. La tension interne ainsi créée se manifeste souvent par des difficultés d'adaptation externes.

Les traits intellectuels et de personnalité des élèves doués et talentueux peuvent devenir des inconvénients lorsque ces différences ne sont pas valorisées. Plus l'asynchronie, la sensibilité et l'intensité affectives de l'élève doué sont décalées, plus il sera vulnérable lorsqu'il se trouvera dans un milieu insensible. Les méthodes d'identification, d'évaluation et de programmation doivent tenir compte des besoins en adaptation scolaire et de counselling des élèves doués et talentueux, en plus de satisfaire aux modifications scolaires qui leur sont destinées.

Troubles d'apprentissage

Certains élèves doués souffrent également de troubles d'apprentissage spécifiques, tels que l'hyperactivité avec déficit de l'attention et le syndrome d'Asperger. Ces élèves sont exceptionnels à deux points de vue : ils ont souvent du mal à atteindre un niveau scolaire adapté à la mesure de leur potentiel et leur douance risque de ne pas être décelée ou d'être ignorée.

Les élèves doués et souffrant d'une difficulté d'apprentissage peuvent représenter un défi particulier pour les enseignants et les parents. Il est important de reconnaitre et de comprendre cette double particularité et de travailler de concert avec les parents, les autres enseignants et les élèves, afin que l'enseignement réponde à leurs forces et à leurs besoins exceptionnels.

Détermination des forces

Pour les élèves doués, les besoins en matière d'apprentissage sont souvent liés aux forces plutôt qu'aux défauts ou aux faiblesses. Un besoin peut être le prolongement d'une force ou peut mettre en jeu l'apprentissage d'une stratégie pour soutenir cette force. Il est fondamental que l'équipe d'apprentissage utilise des sources d'information variées pour déterminer les forces et les besoins de l'élève. Dans la mesure du possible, il faut essayer de faire participer les élèves à ce processus pour leur permettre de définir et de comprendre leurs forces et leurs champs d'intérêt. Il s'agit de chercher des moyens de déterminer non seulement les besoins scolaires, mais aussi les besoins sociaux, émotionnels et psychologiques, qui ont tous une incidence sur l'apprentissage.

Prenez en considération les questions suivantes :

- De quels talents et forces cet élève fait-il preuve?
- Que se passe-t-il actuellement dans la programmation éducative de cet élève?
- Comment a-t-on déterminé que cet élève est doué?
- Quels types de données nous donneront une image plus complète de cet élève (sur le plan scolaire, social, émotionnel ou psychologique)?
- Quels renseignements peut-on tirer des champs d'intérêt particuliers et des réussites de cet élève pour mieux définir ses besoins en matière d'apprentissage?
- Quel est l'impact des habiletés, des champs d'intérêt et des motivations de l'élève sur la différenciation pédagogique?

Une grande variété d'outils et de stratégies permettent aux élèves de définir et d'évaluer leurs forces, leurs besoins et leurs champs d'intérêt. Les occasions offertes aux élèves d'explorer leurs propres forces les aideront à se connaitre et à mieux faire valoir leurs besoins scolaires exceptionnels.

Appuis relatifs à l'évaluation

Les élèves doués requièrent des stratégies d'évaluation différenciées pour démontrer précisément ce qu'ils connaissent et ce dont ils sont capables. Elles vous permettent également de prendre des décisions efficaces au sujet de votre enseignement futur. Pour ces élèves, les tâches d'évaluation ne doivent pas être « plus difficiles » ou notées plus sévèrement; le but est de générer des données riches, dynamiques et valides permettant d'évaluer les progrès et de faciliter les

prises de décisions relativement au programme pour chacun d'eux. Pour obtenir plus de renseignements sur l'évaluation, consultez le Chapitre 4.

Évaluation de la planification pédagogique

Les connaissances préexistantes des élèves doués et les résultats du programme éducatif se recoupent souvent. Évaluer les élèves au début d'une étape ou d'une unité vous permet de déterminer quelles sont leurs connaissances et leurs compréhensions préalables, de même que leur réceptivité, relativement au nouveau contenu. Ces renseignements sont essentiels pour décider si l'on doit pratiquer la différenciation du contenu et de l'enseignement, et de quelle façon.

Évaluation *au service de* l'apprentissage

Une évaluation différenciée des élèves doués permet de rendre ces élèves plus actifs dans leur processus d'autoévaluation. L'enseignant peut faire participer les élèves à l'élaboration et à l'utilisation de critères ou de rubriques qui leur permettront de réfléchir à leur propre travail, et de s'adapter tout au long de leur processus d'apprentissage. Les carnets d'apprentissage, journaux, portfolios et autres stratégies interactives peuvent également servir à la différenciation du processus d'évaluation.

L'information utilisée dans le cadre de l'évaluation au service de l'apprentissage devrait être descriptive et formulée dans le contexte de l'accomplissement, de l'autoévaluation et de la réflexion. L'objectif principal est d'aider les élèves à apprendre et à progresser, afin qu'ils demeurent motivés et stimulés.

Évaluation *de* l'apprentissage

En différenciant les produits, on offre des occasions aux élèves doués de bien démontrer leur pensée et leur apprentissage de façons différentes : l'écrit, l'oral, la manipulation, la discussion, l'exposition, la dramatisation, le sens artistique, la représentation graphique et l'apprentissage par le service. Par exemple, les travaux conventionnels d'écriture ne sont pas toujours le meilleur moyen, pour certains élèves, de mettre en évidence leur apprentissage. Certains élèves développent leur pensée trop rapidement par rapport à leur vitesse d'écriture. Des produits d'activités, tels qu'une présentation PowerPoint®, une vidéoconférence ou une performance, pourraient constituer de meilleures expériences d'apprentissage pour ces élèves. Il est essentiel que la différenciation de l'évaluation continue d'offrir aux élèves la possibilité de démontrer qu'ils répondent aux attentes de la classe.

Les élèves doués ressentent souvent le besoin de produire ce que Joseph Renzulli appelle « des produits concrets » destinés à un public réel. Ces produits vont bien au-delà de l'article de recherche habituel ou ont trait à des produits alternatifs permettant de développer les talents et la curiosité de chaque élève et peuvent être partagés et utilisés par d'autres. Prenez en considération les façons dont les produits alternatifs peuvent servir à faire ce qui suit :

- élargir l'éventail des expériences vécues par les élèves;
- varier les modes d'apprentissage et d'expression des élèves;
- mettre les élèves au défi dans leurs domaines de force;
- créer des occasions pour les élèves d'explorer leurs talents cachés et d'utiliser les dons qu'ils n'utilisent pas forcément dans d'autres situations;
- permettre aux élèves d'apprendre de manière plus approfondie et plus élaborée, en ayant recours à leur mode d'apprentissage préféré.

Quels que soient les produits développés par les élèves, réfléchissez bien au rôle que joue la notation pour eux. Il faut éviter d'utiliser les notes obtenues aux tests ou pendant les étapes comme les principaux indicateurs de progrès des élèves doués. La plupart d'entre eux ont parfois déjà des niveaux supérieurs à la moyenne. Il est, par conséquent, inutile de vouloir augmenter une note d'un ou de deux points seulement. De plus, si vous avez déjà des données probantes établissant hors de tout doute l'atteinte d'un résultat d'apprentissage de la part d'un élève, ce dernier n'a pas besoin d'effectuer de nouvelles tâches d'évaluation relatives à un résultat d'apprentissage précis.

L'évaluation de l'information sur l'apprentissage devrait fournir des descriptions résumées et, nous l'espérons, élogieuses des apprentissages et des réalisations.

Expériences d'apprentissage différenciées

Dans le cas d'élèves doués, la différenciation pédagogique offre de meilleures possibilités de penser et d'apprendre, et non pas seulement plus de travail à faire. Les élèves doués profitent de milieux d'apprentissage dans lesquels ils ont l'occasion de faire ce qui suit :

- développer une meilleure compréhension d'eux-mêmes et des autres;
- analyser leurs forces et leurs besoins en matière d'apprentissage;
- apprendre à développer et à mettre en pratique leurs capacités d'adaptation qui contribuent à leur croissance et à leur développement;
- prendre des risques et considérer leurs erreurs comme étant des sources d'apprentissage;
- développer leur pratique du leadership et du service au sein de leur milieu scolaire.

Pour la plupart des élèves, un milieu pédagogique enrichi peut être offert au sein de la salle de classe habituellement en remplaçant ou en ajoutant des activités sollicitant des capacités de raisonnement et de résolution de problèmes plus élevées. Bon nombre de stratégies d'enseignement et d'activités d'apprentissage qui mettent au défi les élèves doués peuvent également profiter aux autres élèves de la classe. Par exemple, des activités comme les débats qui engagent les élèves

dans des apprentissages créatifs et exigeants peuvent être directement reliées à des résultats d'apprentissage dans diverses matières.

Pour obtenir plus de renseignements sur les expériences d'apprentissage différenciées, y compris l'échafaudage pédagogique, les groupes variés et les choix, consultez le Chapitre 5.

Activités significatives

Prendre en considération la façon dont les caractéristiques individuelles des élèves sont reliées aux besoins précis en matière d'apprentissage constitue un point de départ utile pour déterminer les activités significatives pour les élèves doués. Le tableau suivant illustre un échantillon des caractéristiques d'un élève et des types de besoins en apprentissage qui y sont associés.[1]

Caractéristique	Besoins en matière d'apprentissage
• Capacité de mémorisation inhabituelle… • Compréhension avancée… • Champs d'intérêt variés… • Niveau supérieur d'habiletés verbales… • Vitesse de réflexion accélérée… • Flexibilité des processus de pensée… • Comportement axé sur les objectifs… • Apprentissage autonome… • Pensée analytique… • Automotivation… • Sensibilité émotionnelle… • Intérêt pour les sujets adultes… • Pensée globale… • Passion pour la lecture…	• Exposition à une bonne quantité d'information • Accès à des activités d'apprentissage stimulantes • Exposition à un large éventail de sujets • Occasions de mener une réflexion et une discussion approfondies • Apprentissage à son rythme • Tâches de résolution de problèmes exigeantes et variées • Tâches effectuées sur des périodes plus longues • Tâches d'apprentissage plus autonomes • Occasions de réflexion à un niveau plus élevé • Participation active à l'apprentissage • Occasions d'analyser son apprentissage affectif et d'y réfléchir • Exposition à des sujets concrets • Approche intégrée de l'apprentissage • Accès à des ressources diversifiées

1. Tableau adapté de *Bright Futures Resource Book: Education of Gifted Students,* du Department of Education, Employment and Training, State of Victoria, Melbourne (Australie), Department of Education, State of Victoria, 1996, p. 30. Droits d'auteur appartenant au State of Victoria (Department of Education and Early Childhood Development). Utilisation autorisée.

Établissement des objectifs

Dans la mesure du possible, il est important de faire participer les élèves doués à l'établissement des objectifs d'apprentissage et au suivi de leurs progrès; on s'assure ainsi que les activités sont fructueuses. La participation des élèves doués à leur propre établissement d'objectifs les aide à mettre en pratique la pensée de haut niveau et la pensée métacognitive. Elle les aide également à s'approprier davantage leur apprentissage, à définir des attentes réalistes et à célébrer et valoriser leurs progrès.

La participation de l'élève à l'établissement de ses objectifs personnels peut être encouragée de diverses façons et dans des contextes différents, comme les suivants :

- dans les carnets pédagogiques, les journaux et les carnets de communication;
- au moyen de réunions élève-enseignant;
- en classe, dans le cadre de matières ou d'activités pédagogiques précises (p. ex., orthographe, frappe, techniques d'étude, mathématiques, projets de recherche, éducation physique ou musique) ou dans des domaines de développement personnel (p. ex., habiletés de leadership, maitrise de soi, organisation);
- lors de discussions de classe et de célébrations des réussites individuelles et collectives;
- par des enseignants et d'autres adultes expliquant comment ils utilisent le processus d'établissement d'objectifs dans leur propre travail et dans leur vie personnelle.

Vous pouvez aider les élèves à établir des objectifs efficaces en leur enseignant des stratégies comme l'acronyme SMART.

Spécifiques : Clairement formulés. Travaillez de concert avec les élèves pour vous assurer que les objectifs sont formulés de façon à exprimer nommément et précisément ce qu'ils désirent accomplir.

Mesurables : Donnent de l'information permettant d'évaluer les progrès et l'atteinte des objectifs. Par exemple, aidez un élève à transformer un objectif vague comme « Je serai un claviste rapide » en objectif plus mesurable comme « D'ici le 30 janvier, je pourrai entrer au clavier 25 mots par minute au cours de trois essais sur Superkey ». On peut suivre les progrès liés aux objectifs mesurables au moyen de graphiques, de journaux et d'autres stratégies d'enregistrement de données.

Atteignables : À la portée de l'élève. Les élèves doués tirent plus d'avantages de leurs objectifs lorsque ces derniers sont réalistes et optimistes. Les élèves très performants visent parfois l'excellence ou ont des objectifs qui peuvent sembler

déraisonnables du point de vue d'une autre personne, mais qu'eux-mêmes ont la possibilité d'atteindre.

Réalistes : Ont un sens pour l'élève. Encouragez les élèves à déterminer des objectifs qui sont réalistes pour leurs plans immédiats et futurs. Faites valoir que l'on peut établir des objectifs valables dans bon nombre de domaines de la vie, dont sur le plan personnel, athlétique, financier et organisationnel.

Limités dans le Temps : Peuvent être atteints dans un délai précis. Les objectifs peuvent être à court ou à long terme (et les objectifs à long terme peuvent être divisés en buts à court terme, comme dans des plans pour un projet de recherche à long terme).

Une fois que les objectifs sont établis, cherchez des façons dont les activités et l'enseignement peuvent appuyer les élèves dans l'atteinte de leurs objectifs. Travaillez de concert avec les élèves pour faire le suivi de leurs progrès et ajuster les objectifs, au besoin. Donner la possibilité d'établir des objectifs collectifs ou individuels peut aider les élèves à voir la fonction et le processus de l'établissement d'objectifs dans différents contextes.

Travaux adaptés au niveau

Les tâches progressives sont des tâches parallèles dotées de différents niveaux de complexité, d'approfondissement, d'abstraction et d'accompagnement. Les élèves travaillent à différents niveaux sur des activités centrées autour du même concept essentiel ou des mêmes résultats d'apprentissage. Ces types de travaux permettent aux élèves doués de travailler à un niveau supérieur et plus complexe. Le niveau de complexité des tâches progressives doit varier, mais il ne s'agit pas de demander aux élèves de faire plus ou moins de travail.

La conception des tâches progressives suppose la sélection d'une habileté ou d'un concept, la mise en place d'activités pédagogiques de base et puis la création de variations d'un niveau supérieur, par le recours à différentes variables comme l'usage de matériaux plus élaborés, le passage à un concept plus abstrait, la diminution de soutien apporté, ou encore le recours à des questions ouvertes ou à une accélération du rythme.

Une tâche progressive, lors d'un cours de sciences en deuxième année, où l'on étudie les communautés pourrait, par exemple, donner lieu aux activités suivantes :

Niveau 1		Niveau 2
• Décrire une communauté de fourmis à l'aide d'images et de mots.	*ou*	• Décrire une communauté de fourmis à l'aide d'au moins trois phrases, comportant chacune au moins trois termes descriptifs.
• Utiliser un diagramme de Venn pour comparer une communauté de fourmis à votre communauté.	*ou*	• Faire une présentation PowerPoint® afin d'expliquer comment ce que vous avez appris sur les communautés de fourmis vous aide à comprendre les règles de vie et de travail en commun dans une communauté d'êtres humains.

Techniques de questionnement

Les questions faisant appel à des niveaux d'information élevés demandent une réflexion poussée et mettent la pensée des élèves à l'épreuve. Les questions ouvertes invitent à la pensée critique et créatrice, et stimulent le développement des capacités des élèves à formuler leurs propres interrogations.

Anomalies et paradoxes

Le fait de mettre en évidence les anomalies et les paradoxes peut également accroitre l'intérêt des élèves doués. De petits accrocs dans un raisonnement logique remettent en question une vue étroite du monde et créent des occasions pour les élèves de s'engager dans une recherche approfondie, de se plonger au cœur des principes actifs et de développer une interprétation plus claire d'un aspect particulier d'un champ d'études (Harvey, 2000, p. 70).

Projets autonomes

Ces projets peuvent offrir un défi et un engagement à de nombreux élèves qui ont besoin d'enrichissement scolaire. Les projets autonomes permettent aux élèves de dégager des problèmes ou des champs d'intérêt, de planifier une enquête et de synthétiser leurs conclusions.

Voici des éléments d'un programme d'autoapprentissage :

- déterminer et développer un centre d'intérêt;
- perfectionner les habiletés en matière de pensée créative et de pensée critique;
- utiliser des stratégies de résolution de problèmes et de prise de décisions;
- acquérir des habiletés en recherche;
- développer des stratégies de gestion de projet;
- tenir des carnets d'apprentissage;
- réfléchir au processus et au produit, et les évaluer;

- partager le produit avec un public cible autre que la classe;
- garder un dossier de résultats.

L'autoapprentissage aide l'élève à se diriger lui-même plutôt que d'être dirigé par un enseignant. Avec le soutien et l'assistance de l'enseignant, les élèves apprennent comment décider d'un centre d'intérêt, développer un plan d'action et le suivre, pour ensuite superviser le processus. Les élèves participent à l'élaboration de critères d'évaluation et travaillent de concert avec l'enseignant. Il est important de reconnaitre qu'il faudra peut-être au préalable avoir inculqué clairement aux élèves les habiletés nécessaires à ce genre de travail autonome. Ils doivent également bien connaitre le produit, les processus et les comportements attendus. Certains élèves peuvent tirer profit d'un accord relatif à l'autoapprentissage, qui comprend un aperçu des conditions d'apprentissage et de travail, et qui expose les attentes principales. Consultez l'Annexe 2 pour en voir un exemple.

Dans le cadre d'un autoapprentissage possible, on pourrait trouver les activités suivantes :

- rédiger et enregistrer un scénario;
- créer une revue ou un livre d'images portant sur un sujet d'intérêt;
- préparer un diaporama portant sur un sujet d'intérêt et le présenter aux autres élèves;
- rédiger une histoire et la partager avec des élèves plus jeunes;
- créer une présentation portant sur une histoire lue ou sur un sujet de recherche;
- rédiger une nouvelle conclusion pour une histoire ou un film.

Raisonnement de niveau supérieur

La taxonomie de Bloom (Bloom 1956) offre un cadre utile à la conception d'activités pédagogiques favorisant des niveaux de raisonnement plus élevés. Selon Bloom, on acquiert des connaissances et des méthodes de compréhension même au niveau le plus élémentaire. Aux niveaux supérieurs, on apprend à maitriser les méthodes d'application de ces principes ainsi qu'à analyser, évaluer et synthétiser. À supposer que les élèves n'aient aucun acquis dans un domaine de recherche, ils passeraient de la connaissance et de la compréhension à l'application avant de travailler avec des habiletés plus élevées d'analyse, d'évaluation et de synthèse. Ces trois niveaux sont associés à la pensée critique. On doit donc penser à la façon dont le tableau suivant de cette taxonomie des habiletés cognitives peut être utilisé pour planifier la différenciation des produits et des processus pour les élèves qui ont besoin de défis supplémentaires.

Taxonomie des habiletés cognitives[2]

Catégorie	Définition	Processus différenciés	Produits différenciés
Synthèse	• Reformer ou modifier chaque partie afin de former un nouveau tout.	Composer • Concevoir • Inventer • Créer • Conjecturer • Articuler • Prévoir • Réorganiser certaines parties • Imaginer	Enseigner aux autres élèves • Chanson • Poème • Histoire • Publicité • Invention • Autres produits créatifs
Évaluation	• Juger de la valeur de quelque chose. • Élaborer des critères. • Accompagner le jugement.	Juger • Évaluer • Donner son opinion • Donner un point de vue • Hiérarchiser • Recommander • Critiquer	Décision • Évaluation • Éditorial • Débat • Critique • Défense • Verdict • Jugement
Analyse	• Saisir l'interdépendance des parties et du tout. • Comprendre la structure et les motivations. • Repérer les fausses conclusions.	Faire des recherches • Classifier • Classer • Comparer • Contraster • Résoudre	Sondage • Questionnaire • Plan • Solution à un problème ou à une énigme • Rapport • Prospectus
Application	• Transfert des connaissances acquises d'une situation à une autre.	Démontrer • Utiliser des guides, cartes, tableaux, etc. • Construire	Recette • Modèle • Œuvre d'art • Démonstration • Artisanat
Compréhension	• Faire preuve d'une compréhension des concepts et des habiletés de base. • Traduire dans ses propres mots.	Reformuler • Donner des exemples • Expliquer • Résumer • Traduire • Montrer des symboles • Modifier	Dessin • Diagramme • Réponse à une question • Révision • Traduction
Connaissances	• Capacité de se souvenir d'un apprentissage acquis au préalable.	Dire • Réciter • Énumérer • Mémoriser • Se souvenir • Définir • Situer	Quiz ou test • Travail d'habileté • Activités de vocabulaire • Faits

2. Adapté de *Teaching Gifted Kids in the Regular Classroom: Strategies and Techniques Every Teacher Can Use to Meet the Academic Needs of the Gifted and Talented*, édition révisée, augmentée et mise à jour, p. 133, par Susan Winebrenner © 2001.

Mentorat

Le mentorat est une stratégie efficace pour répondre aux besoins des élèves en matière de différenciation de l'apprentissage. Il donne aux élèves des occasions d'établir des relations avec des spécialistes adultes partageant la même passion pour un champ d'intérêt précis. Pour qu'un mentorat soit fructueux, le mentor et l'élève doivent avoir des styles d'apprentissage et de communication compatibles. Le mentorat donne aux élèves des occasions d'être jumelés à des adultes pour mener diverses activités, comme effectuer des entrevues, des projets autonomes, établir des liens avec la collectivité locale et être guidés dans leur orientation de carrière.

Les étapes suivantes vous aideront à organiser un jumelage fructueux :

1. Déterminer ce dont les élèves ont besoin (et non pas de qui ils ont besoin).
2. Discuter avec les élèves pour savoir s'ils aimeraient travailler de concert avec un mentor et, si c'est le cas, ce qu'ils voudraient tirer de cette relation.
3. Déterminer quels seraient les candidats appropriés pour un jumelage. Examiner les contacts au sein de la collectivité locale. Effectuer le contrôle des références, tel que l'exige la politique de l'école.
4. Faire passer une entrevue aux mentors et les présélectionner. Bien expliquer les objectifs de l'élève, les stratégies d'apprentissage, de même que les avantages possibles pour l'élève et le mentor. Assurer la formation au besoin.
5. Jumeler les mentors aux élèves.
6. Préparer les élèves pour le mentorat. S'assurer qu'ils en comprennent le but, les avantages, les limites et les engagements. Mettre par écrit les rôles et les connaissances du participant.
7. Superviser le jumelage pour s'assurer qu'il permet d'atteindre les objectifs. Renégocier la relation au besoin et chercher de nouveaux mentors s'ils ne conviennent pas aux élèves.

Autres milieux d'apprentissage

En plus des expériences de différenciation en classe, certains élèves bénéficieront de programmes mettant en jeu un ou plusieurs milieux pédagogiques comme ceux proposés ci-dessous.

- *Regroupements* : De petits groupes d'élèves reçoivent un enseignement avancé en lecture, en mathématiques ou autres, ou travaillent à d'autres tâches.
- *Accélération* : Les élèves sont placés dans l'année supérieure dans certaines matières comme en langues, en mathématiques ou en sciences.
- *Cours en ligne ou à distance* : Les élèves ont accès à des cours en ligne à l'aide de l'informatique, du courriel, de la conférence vidéo ou d'un contact direct avec des enseignants.
- *Séminaires et projets spéciaux* : Les élèves participent à des études interdisciplinaires, à des groupes d'intérêts spéciaux ou à d'autres projets.

- *Baccalauréat international (BI)* : Les élèves participent à des programmes scolaires spéciaux élaborés à l'échelle internationale et reconnus pour leur rigueur éducative.
- *Équivalence (de cours)* : Les élèves participent à des cours du secondaire deuxième cycle et suivent le programme prescrit par l'équivalence (de cours). S'ils réussissent les examens, ils peuvent se qualifier pour l'obtention d'un crédit ou d'un surclassement dans les établissements postsecondaires.

Outil 1 : Stratégies de différenciation de l'enseignement et de la gestion[3]

Stratégie	Description de la stratégie	Suggestions d'utilisation pour les apprenants doués	En quoi convient-elle aux apprenants doués?
« Compactage »	Évaluer les connaissances antérieures d'un élève sur un sujet particulier. Lui permettre d'être dispensé de l'enseignement d'un sujet qu'il maîtrise. Permettre de faire des plans d'apprentissage quant à la matière qu'il ne connaît pas et libérer son temps pour qu'il le consacre à des activités d'enrichissement ou à l'étude accélérée.	• Expliquer le processus aux élèves et aux parents. • Documenter les évaluations antérieures ainsi que les plans ou les échéanciers pour l'étude accélérée ou les activités d'enrichissement. • Permettre aux élèves de faire des choix dans le cadre des activités d'enrichissement.	• Reconnait les connaissances déjà acquises et permet aux élèves d'explorer seuls les domaines qui les intéressent ou les passionnent. • Fait en sorte que ces élèves ne s'ennuient pas.
Projets autonomes	Cerner avec l'élève les problèmes ou les sujets d'intérêt pour l'élève, puis planifier la recherche et la synthèse du fruit de la recherche.	• Faire ressortir les champs d'intérêt des élèves. • Procurer de la liberté, tout en faisant en sorte qu'il dispose d'une structure et d'une orientation. • Négocier les critères, les objectifs, les échéanciers, et les étayer. • Écrire comment les projets se déroulent, les processus ou procédés.	• Permet de faire des travaux approfondis et à long terme dans les domaines qui le passionnent et l'intéressent. • Enseigne les habiletés de planification et de recherche. • Favorise l'autonomie et la motivation. • Permet d'explorer des idées complexes et abstraites.

3. Tiré de : *Challenging the gifted in the regular classroom: facilitator's guide* (p. 53–56), C. A. Tomlinson et L. J. Kiernan, 1994, Alexandria (VA), Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Outil 1 : Stratégies de différenciation de l'enseignement et de la gestion (suite)

Stratégie	Description de la stratégie	Suggestions d'utilisation pour les apprenants doués	En quoi convient-elle aux apprenants doués?
Centres ou groupes d'intérêt	Représenter une source d'enrichissement et d'étude significative pour les élèves qui montrent qu'ils maîtrisent le sujet à l'étude.	• Vérifier que la tâche est complexe et convenable. • Permettre aux élèves ayant des intérêts et des aptitudes semblables de travailler ensemble. • Faire appel à l'apprenant dans le cadre de la création de ce centre ou groupe. • Accorder de longues périodes pour accomplir leur tâche. • Présenter moins de sujets, mais bien les approfondir.	• Donne l'occasion de faire des études poussées et approfondies, dans des domaines qui ne seraient normalement pas abordés en classe. • Permet aux élèves de faire des choix. • Permet aux élèves de faire des liens entre divers domaines et sujets et les encourage à le faire.
Groupements d'habiletés	Placer les élèves en groupes en fonction de leur état de préparation et de leurs besoins. Les déplacements d'un groupe à l'autre se font d'après les aptitudes et le développement d'une habileté donnée.	• Dispenser les apprenants de l'apprentissage d'habiletés de base déjà maîtrisées. • Mettre l'apprentissage des habiletés requises dans un contexte significatif. • Assurer l'acquisition de connaissances et d'habiletés avancées dans les domaines où l'élève peut utiliser ses talents.	• Reconnaît le fait que l'élève maîtrise l'information rapidement et s'en rappelle bien. • Donne l'occasion de participer à des travaux avancés et d'acquérir des habiletés plus perfectionnées, comme en ce qui a trait à la production et à l'expression. • Permet à l'élève de faire du travail auto nome, à son propre rythme.
Travaux adaptés aux niveaux	Recourir à des activités et à des démarches de niveaux divers afin de convenir aux aptitudes des élèves et cela dans un groupe hétérogène. Approfondir les connaissances antérieures et favoriser la croissance continue.	• Employer du matériel avancé. • Prendre soin de faire des activités complexes et ouvertes qui exigent des élèves qu'ils transforment des idées plutôt que d'être seulement obligés de les reproduire.	• Permet de faire du travail significatif avec des pairs ayant un intérêt et un état de préparation semblables. • Permet l'exploration anticipée et l'application des principes. • Favorise des lectures plus poussées.

Outil 1 : Stratégies de différenciation de l'enseignement et de la gestion (suite)

Stratégie	Description de la stratégie	Suggestions d'utilisation pour les apprenants doués	En quoi convient-elle aux apprenants doués?
Centres d'apprentissage	Préparer des postes de travail ou des collections d'objets dont les apprenants peuvent se servir pour explorer les sujets ou mettre leurs habiletés en pratique. Faire en sorte que les sujets à l'étude soient intéressants, importants et bien approfondis.	• S'assurer que les tâches du centre d'apprentissage nécessitent des étapes de transformation et des applications. • Mettre l'accent sur les choix faits par les élèves plutôt que de leur imposer de faire toutes les tâches à tous les centres. • Surveiller ce que font les élèves et ce qu'ils apprennent aux centres.	• Fait appel à des habiletés supérieures de raisonnement, de lecture, de recherche et de technologie, et perfectionne ces habiletés. • Suscite l'autonomie.
Mentorat et formation en apprentissage	Permettre à l'élève de travailler avec un enseignant-ressource, un spécialiste des médias, un père ou une mère bénévole ou un membre de la communauté dans le cadre d'un projet. Cela aide l'élève à acquérir des habiletés de production dans un domaine et à le sensibiliser à des choix de carrières.	• Faire en sorte que les talents ou les intérêts de l'élève coïncident avec ceux du mentor. • Répertorier les ententes conclues en ce qui a trait aux rôles, aux objectifs et aux progrès, pour le mentor, l'élève, l'enseignant et les parents.	• Permet aux élèves de s'affairer à des problèmes et à des tâches de niveau expert, dans un contexte pertinent. • Engendre des conversations dignes des adultes. • Familiarise l'élève avec des étalons de mesure significatifs en matière de rendement. • Mise sur la créativité.
Contrats et plans de gestion	Conclure une entente entre l'élève et l'enseignant, mettant en évidence les modalités dont il a été convenu pour les tâches et la méthodologie.	• Faire en sorte que le contrat tourne autour de concepts, de thèmes ou de problèmes particuliers et que les habiletés de base soient intégrées aux projets ou aux produits requis. • Mettre par écrit des règles et les normes de réussite claires et rigoureuses.	• Élimine la nécessité d'acquérir des habiletés déjà acquises et permet de pratiquer les habiletés dans le cadre de tâches pertinentes qui les intéressent beaucoup. • Permet l'étude autonome, poussée et approfondie de sujets d'intérêt. • Incite l'élève à faire des généralisations, à établir des liens et à être original.

Outil 1 : Stratégies de différenciation de l'enseignement et de la gestion (suite)

Stratégie	Description de la stratégie	Suggestions d'utilisation pour les apprenants doués	En quoi convient-elle aux apprenants doués
Questions de haut calibre	Poser des questions qui font appel à des degrés d'information avancés, nécessitent une compréhension poussée et forcent l'élève à bien réfléchir, pendant les discussions en classe et lors des examens.	• Recourir à des questions ouvertes pour lesquelles les apprenants associent information avancée et habiletés de raisonnement complexes. • Demander aux élèves de justifier leurs réponses.	• Favorise les capacités de raisonnement. • Développe la méta-cognition (conscience de ses capacités de raisonnement). • Fait en sorte que les élèves fournissent non seulement des réponses facilement, mais qu'ils développent également la logique et l'intégrité lorsqu'ils justifient leurs réponses à l'aide de raisonnements et de preuves.

Français

11

Contenu du chapitre

Contexte de l'enseignement de l'école francophone
Contexte de l'enseignement en immersion
Différenciation pédagogique de la lecture
- Promouvoir la lecture fréquente de textes variés
  - *L'enseignant comme modèle de lecture*
  - *Le temps de lecture personnel*
  - *Les groupes de lecture et les dyades*
- Enseigner les habiletés nécessaires à la lecture
- Enseigner les stratégies nécessaires à la lecture
- Mettre l'accent sur les indices textuels
  - *Page divisée en deux*
  - *Représentations graphiques*
- Offrir des options variées pour prolonger un texte
  - *Interprétation orale d'un texte*
  - *Prolongations écrites d'un texte*
  - *Prolongations visuelles d'un texte*
  - *Prolongations artistiques d'un texte*

Différenciation pédagogique de l'écriture
- Promouvoir l'écriture pour apprendre et communiquer
  - *Carnets d'apprentissage*
  - *Réactions personnelles à la documentation*
  - *Journaux*
- Faire participer les élèves à l'aide de différents types d'écriture et de stratégies de planification
- Créer des occasions pour les élèves d'apprendre et d'utiliser un éventail de stratégies de rédaction et de révision

Évaluation

« La classe doit être un endroit où l'on ne peut fuir la littératie parce que non seulement c'est le mot de passe qui nous met en lien avec le monde et nous permet de le comprendre, mais c'est ultimement la clé qui nous permettra de rendre notre monde meilleur. » [traduction]
– Hill, 2006. p. 392.

L'enseignement de la langue offre de nombreuses occasions de différencier. Ce chapitre met en évidence les pratiques exemplaires appuyées par la recherche qui favorisent la réussite des élèves en lecture et en écriture, et démontre comment ces pratiques peuvent appuyer la différenciation et être améliorées par celle-ci. Le chapitre est axé sur le contexte du programme de français. Mais plusieurs des approches mentionnées s'appliquent également aux tâches langagières dans d'autres disciplines. Ce chapitre présente également les pratiques exemplaires relatives à l'évaluation du français et explique comment ce type d'évaluation appuie la différenciation.

Contexte de l'enseignement à l'école francophone

Dans un milieu où l'anglais prédomine, l'école française langue première et sa programmation se définissent principalement en fonction des besoins langagiers, identitaires, éducatifs, culturels et communautaires des élèves, de leurs familles et de la communauté francophone.

Pour acquérir et maintenir le français en tant que langue première, pour accéder au bilinguisme additif, et pour réaliser son potentiel cognitif et la réussite scolaire, l'élève francophone doit :

- maintenir son estime de soi en tant que francophone;
- atteindre un seuil d'habileté linguistique élevé en français et en anglais;
- se créer une identité culturelle positive;
- s'intégrer à une communauté francophone authentique;
- accéder aux littératies essentielles au développement de la langue, de la cognition, de l'identité, de la culture et de la communauté.

Contexte de l'enseignement en immersion

Les écoles qui offrent un programme de français langue seconde dans le contexte de l'immersion diffèrent des écoles qui offrent un programme régulier. En immersion, le français est à la fois l'objet d'apprentissage et le véhicule d'apprentissage pour le développement des concepts, des habiletés et des attitudes. Dans ce contexte, la langue seconde, utilisée par les élèves pour négocier le sens et structurer leur pensée, devient la préoccupation première dans la planification des scénarios enseignement/apprentissage. Cette différence entre les programmes réguliers et les programmes d'immersion doit avant tout se refléter dans la définition, la planification et la création de l'environnement scolaire. En fait, cet environnement représente la culture même de ce contexte scolaire. La culture d'une école se définit comme étant la résultante de

l'interaction entre les forces et les personnes qui agissent dans cet environnement. La culture d'une école offrant un programme d'immersion se caractérise par sa capacité à placer l'apprenant dans un milieu signifiant et riche en situations d'apprentissage où il pourra s'épanouir et apprendre la langue seconde dans un climat de confiance.

Différenciation pédagogique de la lecture

Les enseignants peuvent naturellement différencier l'enseignement de la lecture dans le cadre des pratiques exemplaires suivantes :

- promouvoir la lecture fréquente de textes variés;
- enseigner les habiletés nécessaires à la lecture;
- enseigner les stratégies nécessaires à la lecture;
- mettre l'accent sur la compréhension;
- offrir des options variées pour prolonger un texte.

Bien que ces pratiques mettent l'accent sur les résultats en lecture, bon nombre des stratégies se rapportent également à d'autres composantes de la langue, telles la lecture, à l'expression orale, à l'écoute, au visionnement et à la représentation, afin de développer des habiletés nécessaires à la lecture se rapportant à la compréhension.

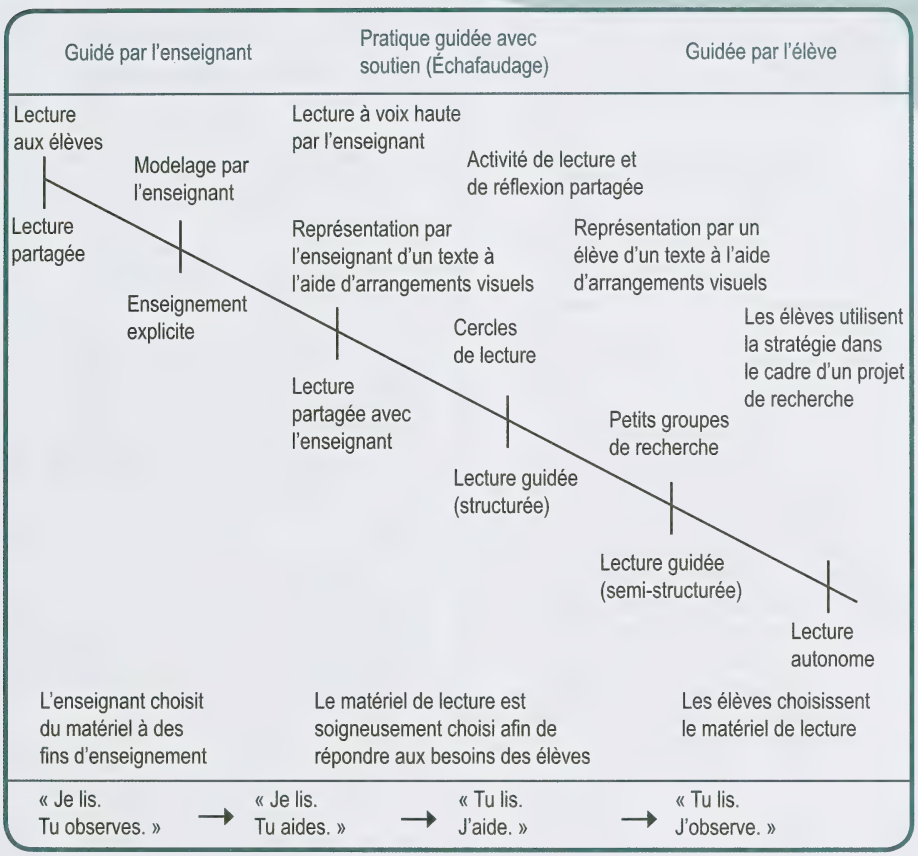
Promouvoir la lecture fréquente et les textes variés

On conclut dans les recherches que les élèves doivent lire fréquemment pour devenir de bons lecteurs. Dans le tableau suivant, on illustre de quelle manière les pratiques pédagogiques qui encouragent la lecture fréquente peuvent constituer d'excellentes occasions de différencier l'enseignement.

Interventions pédagogiques	Possibilités de différenciation
L'enseignant comme modèle de lecture	
• Lire fréquemment à voix haute des contenus aux élèves. • Réfléchir à la façon dont la lecture permet de se distraire et de demeurer informé, et en discuter.	• Choisir des textes à lire qui reflèteront diverses expériences culturelles et personnelles des élèves. • Inclure des textes informatifs et pratiques dans les lectures à voix haute. Certains élèves, souvent des garçons, préfèrent des textes pratiques plutôt que des textes littéraires. • Inviter les élèves à réagir aux lectures à voix haute de différentes façons.
Le temps de lecture personnel	
• Attribuer du temps en classe pour la lecture personnelle. • Demander aux élèves de relever le défi de lire à la maison pour se distraire et demeurer informés.	• S'assurer que la sélection de livres de la classe et de la bibliothèque comprend à la fois des textes littéraires et informatifs ayant des niveaux de difficulté variés. • Inclure des livres audio dans la collection, notamment pour les élèves dont le niveau de lecture ne correspond pas à leur année d'étude. En suivant ce qui est écrit en même temps qu'ils écoutent, les élèves apprennent à reconnaitre des mots et à comprendre le sens.
Les groupes de lecture et les dyades	
• Encourager les élèves à suivre la lecture d'un texte par un lecteur indépendant ou à s'y joindre. • Demander à un grand ou à un petit groupe d'élèves de lire un texte ensemble.	• Créer un environnement sans risque pour que les élèves possédant diverses habiletés de lecture se sentent suffisamment à l'aise pour participer. • Poursuivre avec des exercices différenciés. Par exemple, un groupe d'élèves peut se concentrer à trouver des petits mots dans un grand mot, tandis qu'un autre travaille à la rédaction d'une histoire en rapport avec le texte lu.

Examinez les façons d'échafauder l'enseignement pour les élèves en utilisant un mélange de ces pratiques pédagogiques conjointement avec des textes de niveaux variés. Le schéma suivant illustre des façons d'échafauder l'enseignement de la lecture

Façons d'échafauder l'enseignement destiné aux lecteurs[1]



1. Réimpression du schéma autorisé, tiré de *Strategic Reading: Guiding Students to Lifelong Literacy, 6–12,* p. 45, de Tanya N. Baker, Julie Dube Hackett et Jeffrey D. Wilhelm. Droit d'auteur © 2001 de Tanya N. Baker, Julie Dube Hackett et Jeffrey D. Wilhelm. Publié par Boynton/Cook Portsmouth (NH). Tous droits réservés.

Enseigner les habiletés nécessaires à la lecture

Les habiletés font référence à ce que les élèves devraient apprendre, comme déterminer le but de l'auteur, le mobile du personnage principal ou les traits dominants d'un personnage. Les stratégies font référence au savoir-faire utilisé pour accomplir les tâches. La plupart des résultats dans le programme d'étude en français sont les habiletés. Cependant, le programme met également les stratégies en évidence, en mettant l'accent sur la découverte, par les élèves, des différentes stratégies qui leur conviennent. La prochaine partie de ce chapitre fournit des stratégies en tant qu'éléments essentiels de la différenciation pédagogique permettant de répondre à un plus large éventail de besoins des élèves.

Interventions pédagogiques	Possibilités de différenciation
• Prévoir des tâches de lecture spécifiques pour se concentrer sur des résultats d'apprentissage particuliers. En plus de savoir quelles sont les habiletés à apprendre ou à démontrer pour chaque tâche, les élèves devraient être en mesure de les expliquer. • Utiliser des tâches se rapportant à l'écriture, à l'expression orale, à l'écoute, au visionnement et à la représentation pour atteindre les résultats en lecture. Par exemple, afin de préciser et d'évaluer une réaction à un conflit, les élèves pourraient mettre en scène le conflit dans une histoire, illustrer visuellement le conflit, écrire un monologue pour indiquer la réaction du personnage relativement au conflit ou encore, débattre pour déterminer si les choix du personnage pour résoudre le conflit sont justifiés.	• Demander aux élèves de travailler individuellement ou en groupes à différentes habiletés dans un texte sélectionné. Utiliser l'évaluation continue. • Demander à la classe d'explorer une habileté choisie (p. ex., utiliser l'inférence pour découvrir l'information implicite) dans différents textes de niveaux variés de difficulté et d'intérêt. Bon nombre de textes de lecture sont codés en fonction des difficultés et des intérêts liés au niveau scolaire. • Proposer diverses activités se rapportant aux préférences en matière d'apprentissage des élèves. Par exemple, les apprenants visuels pourraient illustrer le conflit, les apprenants kinesthésiques pourraient présenter une dramatisation et les apprenants auditifs pourraient présenter leur monologue écrit à un petit groupe et discuter des différentes interprétations de la réaction du personnage au conflit.

Enseigner les stratégies nécessaires à la lecture

Les élèves doivent comprendre que les stratégies et les habiletés sont interreliées. Les élèves qui sont en mesure de déterminer les stratégies qu'ils utilisent pour accomplir une tâche d'apprentissage parviennent plus souvent à leurs fins. Dans le tableau suivant, on présente des démarches pédagogiques efficaces pour enseigner aux élèves les stratégies nécessaires à la lecture, de même que des démarches connexes pour la différenciation.

Interventions pédagogiques	Possibilités de différenciation
• Modeler des stratégies et créer des occasions pour les élèves de déterminer les stratégies qu'ils pourraient utiliser avant, pendant et après la lecture d'un texte sélectionné. Par exemple, les stratégies de prélecture comprennent ce qui suit : – Se familiariser avec l'aspect sonore de la langue; – Découvrir les fonctions de la lecture; – Survoler le texte ou utiliser des indices du texte; – Activer les connaissances antérieures des élèves; – Se pencher sur l'intention de la lecture; – Formuler des prédictions. • Insister sur le fait que chaque lecteur utilise différentes stratégies. Les élèves devraient découvrir quelles sont les stratégies qui leur conviennent le mieux et les utiliser.	• Utiliser une approche de réflexion à voix haute pour examiner les stratégies et les choix de réponses que les élèves pourraient utiliser. Mettre les élèves au défi de déterminer les stratégies et les choix de réponses qu'ils préfèrent pour des textes sélectionnés. • Souligner l'importance de la valeur des stratégies qui conviennent à divers styles d'apprentissage et à diverses intelligences. Par exemple, durant la lecture, encouragez les élèves à : – prédire la suite d'une histoire ou répondre à des questions au sujet de l'histoire, que vous leur poserez à des moments précis durant la lecture. – analyser le texte et ses composantes en cherchant les points, les points d'interrogation, les points d'exclamation, de même que les paragraphes ou les coupures de strophes dans des poèmes. – visualiser le contenu à mesure qu'ils lisent – voir l'histoire dans leur tête. – relier le texte à une expérience personnelle. Par exemple, si vous lisez un texte se rapportant à l'amitié, réfléchissez aux expériences vécues concernant l'amitié en lien avec le texte. – détecter les pertes de compréhension et choisir la stratégie qui convient pour récupérer le sens. – paraphraser ou résumer le texte en utilisant, par exemple, le mime, le dessin ou la discussion en petits groupes. • Discuter des options disponibles dans les stratégies sélectionnées comme suit : – Discuter des idées et des réactions avec les autres; – Préparer un tableau ou un schéma; – Rédiger une inscription de journal ou dresser une liste de questions; – Utiliser des graphiques; – D'adonner à un jeu de rôles ou monter une mise en scène.

Interventions pédagogiques	Possibilités de différenciation
La méthode de dévoilement 1. Demander aux élèves de couvrir un texte sélectionné avec un morceau de papier. Leur indiquer de découvrir uniquement le titre et les images, et d'écouter attentivement vos instructions pour découvrir le reste du texte. 2. Demander aux élèves de noter les connaissances antérieures, de faire des prédictions et de poser des questions se rapportant au titre et aux images. 3. Dire aux élèves de dévoiler le premier segment de texte, souvent une phrase complète ou un paragraphe. Mettre les élèves au défi d'utiliser des stratégies pendant la lecture. 4. Continuer de diriger les élèves à mesure que vous dévoilez des segments du texte. À mesure que vous dévoilez une partie du texte, demandez aux élèves de vous indiquer les raisons pour lesquelles vous avez dévoilé ces parties. Insister sur l'importance de rechercher des segments significatifs à mesure que vous lisez. 5. Avant de dévoiler le dernier segment, les élèves doivent faire une prédiction finale sur ce que contiendra le texte. Discuter de la façon dont le dernier segment met souvent l'accent sur un point essentiel, prend une tournure surprenante ou présente les réactions d'un personnage ou de l'auteur.	• Au cours de chacun des stades de lecture, décrire les diverses stratégies qui pourraient être utilisées et discuter de la valeur de celles-ci. • À mesure que les élèves terminent chacun des segments du texte, les faire se concentrer sur la visualisation et leur demander de prendre en note, de schématiser ou de représenter à l'aide d'un tableau ce qu'ils ont vu. Les élèves peuvent également parler de prédictions, de sommaires et de questions, les schématiser, les représenter à l'aide d'un tableau ou écrire à leur sujet. Utiliser cette occasion pour discuter du pouvoir des stratégies et des choix de réponses pour arriver à comprendre la signification d'un texte inconnu. • Encourager les élèves à choisir des modes de réponse qui leur conviennent. • Demander aux élèves d'essayer au moins un nouveau mode de réponse pour développer leurs forces dans tous les styles d'apprentissage et toutes les intelligences.

Mettre l'accent sur les indices textuels

Bon nombre d'élèves tireront avantage des indices textuels, qui les aideront à remarquer les détails contenus dans le texte qu'ils sont en train de lire. L'attention portée aux détails est essentielle pour un apprentissage réussi de la lecture. Prenez en considération les stratégies suivantes pour différencier l'enseignement tout en encourageant une lecture attentive.

Page divisée en deux

Les élèves tracent une ligne verticale au milieu de leur page pour la diviser en deux. Dans la première colonne, les élèves inscrivent leur première réponse ou interprétation. Dans la deuxième colonne, ils inscrivent une version révisée de leur interprétation ou réponse. L'exemple suivant illustre la réponse initiale d'un élève du secondaire après la lecture d'un poème, de même que la réponse modifiée qu'il a fournie après l'avoir relu.

Titre : *Liberté* de Paul Éluard **Question :** Que laisse supposer le poème au sujet de la liberté?	
Première réponse Nous aimons la liberté.	**Réponse révisée** La liberté est parfois durement gagnée.

Cette approche peut être différenciée par l'analyse, avec les élèves, des options qui les aideraient à préciser leurs interprétations en dehors de la relecture du texte, comme suit :

- discuter des réponses avec un partenaire ou en petits groupes;
- préparer une présentation orale ou une mise en scène du texte avant de réviser la réponse;
- faire un croquis ou préparer une interprétation visuelle du texte avant de réviser ou de peaufiner la réponse.

Représentations graphiques

Bon nombre d'apprenants tirent profit de l'utilisation de représentations graphiques pour structurer l'information et pour analyser la signification d'un texte. Les deux exemples suivants en démontrent les possibilités :

Tableaux séquentiels

Titre du texte : La guerre de Sept Ans

Gains des Français

1. Défaite des Britanniques aux mains des Français à Fort Oswego **1756**	2. Défaite des Britanniques aux mains des Français à Fort Henry **1757**	3. Défaite des Britanniques aux mains des Français à Ticonderoga **1758**

Gains des Britanniques

4. Défaite des Français aux mains des Britanniques à Louisburg et à Fort Frontenac **1759**	5. L'armée de Wolfe défait celle de Montcalm sur les Plaines d'Abraham. **1759**

Les graphiques descriptifs

Le graphique de la page suivante illustre une technique visuelle qui encourage le fait de porter attention aux détails du texte à mesure que les élèves complètent leurs recherches au sujet du vol d'identité. Alors que les élèves utilisent des documents imprimés, et des ressources humaines et médiatiques pour compléter leur recherche, ils tentent de trouver de l'information se rapportant aux quatre questions spécifiques suivantes :

1. Qu'est-ce que le vol d'identité?
2. Comment les identités sont-elles volées?
3. Quels sont les couts liés aux vols d'identité?
4. Comment pouvez-vous vous protéger contre les vols d'identité?

Pour effectuer une différenciation, les enseignants peuvent donner l'option aux élèves d'élaborer un plan ou de choisir une autre stratégie qu'ils pourront utiliser pour recueillir, structurer et présenter l'information.

Qu'est-ce que le vol d'identité?

- Fraude commise par une personne qui se fait passer pour quelqu'un d'autre dans le but de voler de l'argent ou d'autres biens.

Comment les identités sont-elles volées?

- 49 % sont le résultat de vols de portefeuilles et de cartes de crédit, moins de 11 % se rapportent à des fraudes par Internet.

SUJET – Vol d'identité

Quels sont les couts liés aux vols d'identité?

- Couts encourus par les citoyens s'élevant à des centaines de milliers de dollars, couts encourus pour l'application des lois et par les organismes gouvernementaux.

Comment pouvez-vous vous protéger contre les vols d'identité?

- Soyez prudent lorsque vous donnez des renseignements personnels, tels que votre adresse et vos numéros de téléphone et numéros de carte de crédit dans Internet, par téléphone ou à des entreprises.
- Conservez une copie de tous vos renseignements personnels dans un endroit sûr.

Offrir des options variées pour prolonger un texte

Une des façons les plus efficaces pour développer et améliorer la compréhension d'un texte est de l'utiliser, en le mettant en scène, en le transformant ou en écrivant à son sujet. On peut différencier les activités de prolongation en élaborant une panoplie d'options pour répondre aux différents besoins et intérêts, et aux différentes forces des élèves.

Les exemples suivants en démontrent les possibilités :

Interprétation orale d'un texte
Seuls ou en groupes, les élèves préparent une interprétation orale d'un texte sélectionné.

- Les élèves déterminent de façon réfléchie quel est le point le plus important du texte pour renforcer l'interprétation orale.
- Les élèves décident des variations de débit et de volume lors de la lecture du texte.
- Les élèves respectent les indices de ponctuation – faire une pause aux virgules, faire un arrêt aux points, changer de tonalité aux points d'interrogation et d'exclamation.

Prolongations écrites d'un texte
Les élèves se servent du contenu d'un texte pour les inspirer à écrire leur propre texte. Les options pourraient être les suivantes :

- scénarios d'une entrevue avec un personnage;
- extraits de journal;
- éditoriaux;
- descriptions de la situation;
- souvenirs de personnes inspirées par le texte;
- lettre pour exprimer leur réaction relativement au texte;
- autres chapitres pour poursuivre l'histoire;
- histoires ou poèmes originaux sur le thème exploré dans le texte.

Prolongations visuelles d'un texte
Les élèves créent des représentations visuelles. Les possibilités pourraient être les suivantes :

- diaporamas;
- dessins;
- bandes dessinées;
- jaquettes;
- jeux;
- lignes du temps;
- cartes;
- ensemble d'objets importants dans le texte.

Prolongations artistiques d'un texte
Les élèves se servent des arts pour analyser et réinterpréter le texte.
Les possibilités pourraient être les suivantes :

- représentation dramatique;
- chanson ou rap;
- danse;
- présentation multimédia.

Dans toutes ces activités supplémentaires, les enseignants demandent aux élèves d'expliquer de quelle façon leurs interprétations écrites, orales ou visuelles se rattachent aux détails spécifiques contenus dans les textes qui ont inspiré les prolongations. En établissant un lien entre des activités supplémentaires se rapportant à l'écriture, l'expression orale, l'écoute, le visionnement et la représentation et des détails textuels spécifiques, les élèves améliorent leur compréhension du texte.

Différenciation pédagogique de l'écriture

Lorsque les enseignants font participer les élèves à des tâches de rédaction, il leur est possible de différencier l'enseignement en effectuant ce qui suit :

- Promouvoir l'écriture pour apprendre et communiquer.
- Faire expérimenter aux élèves différents genres d'écriture et les faire participer à une panoplie de tâches de rédaction, de même qu'à des stratégies de planification connexes.
- Créer des occasions d'apprendre et d'utiliser un éventail de stratégies de rédaction et de révision.

Promouvoir l'écriture pour apprendre et communiquer

Étant donné que les élèves ont besoin de pratiquer pour devenir plus habiles, la pratique fréquente de l'écriture est essentielle pour devenir un rédacteur avisé. Une des façons d'encourager la pratique fréquente de l'écriture est d'analyser les raisons pour lesquelles nous écrivons. La plupart des élèves comprennent que les gens écrivent pour communiquer. Toutefois, il est important qu'ils sachent que nous écrivons également pour apprendre, pour analyser et pour développer des connaissances. Pour encourager la pratique de l'écriture aux fins d'apprentissage, les enseignants de diverses disciplines incluent souvent des formes d'écriture dans un journal ou d'écriture préparatoire. De telles formes d'écriture sont axées sur le fait de prendre des risques et de travailler sur des idées, plutôt que d'être axées sur l'exactitude et le respect des formes conventionnelles. La pratique de l'écriture préparatoire comprend naturellement des occasions de différenciation.

Les formes suivantes de pratiques d'écriture préparatoire offrent des possibilités de différenciation.

Carnets d'apprentissage
Les élèves écrivent pour approfondir les connaissances qu'ils ont d'un sujet ou d'une expérience spécifique. Les enseignants incitent les élèves à écrire au sujet de leurs connaissances actuelles, leurs incertitudes et leur questionnement. En invitant les élèves à discuter de leurs connaissances actuelles avec un partenaire ou les membres d'un groupe, à mettre en scène leurs concepts avant d'écrire et à intégrer des représentations visuelles dans leurs écrits, les enseignants différencient l'enseignement.

Réactions personnelles à la documentation
Les réactions personnelles à la documentation sont axées sur les liens qui existent entre la vie d'une personne et un texte littéraire, de même que sur l'expérience personnelle d'un individu relativement à un texte. Les élèves émettent des commentaires sur ce qu'ils aiment ou n'aiment pas, sur leurs connaissances actuelles, leurs incertitudes, leurs questionnements, leurs prédictions et leurs jugements. Pour effectuer une différenciation, les enseignants fournissent diverses occasions aux élèves de discuter du texte et de préparer des présentations orales (telles qu'une chanson, un poème ou une représentation dramatique) ou des présentations visuelles (telles qu'une pièce d'art visuel ou une présentation multimédia) pour s'exprimer.

Journaux
L'écriture dans un journal offre des choix relativement à ce que les élèves écrivent. Alors que les carnets d'apprentissage et les réactions personnelles à des œuvres littéraires sont davantage liés au contenu d'apprentissage, l'écriture dans un journal permet aux élèves d'écrire au sujet d'expériences importantes et significatives sur le plan personnel. Les enseignants encouragent les élèves à prendre en compte les façons de s'exprimer qui se prêtent le mieux à leur écriture. Une approche différenciée pourrait inclure des possibilités d'utiliser la discussion, le jeu de rôles et la visualisation avant d'écrire, et d'intégrer des présentations visuelles dans les écrits.

Faire participer les élèves à l'aide de différents types d'écriture et de stratégies de planification

Les différents types d'écriture offrent un cadre pour se servir de l'écriture comme moyen de communication.

Lors de la planification d'un projet d'écriture, les élèves devront considérer les éléments suivants :

Éléments à considérer	Exemples
La perspective choisie Selon le point de vue de quelle personne est-ce que j'écris?	• moi-même • personnage dans l'histoire • parent • ami • personnage historique ou politique • auteur
Le public cible À qui est-ce que j'écris? Quel est mon lien avec le public cible?	• moi-même • ami • parent • auteur • politicien • compagnie • éditeur
Le type de texte Quelle forme de pratique d'écriture particulière est appropriée ou a été assignée?	• lettre • histoire • chanson • éloge funèbre • annonce dans les journaux • lettre administrative • inscription dans un journal personnel
Le sujet Quel est le sujet de ce que j'écris?	• amitié • demande d'emploi • activités préférées • malbouffe • droits et responsabilités
L'intention Quel est mon objectif ou quels sont mes objectifs? Qu'est-ce que je désire réaliser par l'entremise de mon écrit?	• expliquer • condamner • décrire • me disputer • nier • me plaindre • remercier • me vanter • féliciter

Cette stratégie de planification aide le rédacteur à se concentrer, à découvrir des idées et à choisir une façon appropriée de s'exprimer. Par exemple, on pourrait demander aux élèves d'écrire une lettre administrative (type de texte) adressée à la présidente du comité d'école (public cible), l'invitant à prendre la parole lors de la cérémonie de remise des diplômes afin d'offrir des conseils aux diplômés (sujet et intention). Cette stratégie permet d'effectuer une différenciation lorsque les enseignants incitent les élèves à choisir différents rôles, publics cibles, formats, sujets et objectifs dans le cadre de leurs tâches de rédaction.

Bon nombre d'élèves ont un sens limité des possibilités qui existent au-delà des séances de remue-méninges et devront apprendre une gamme de stratégies de préécriture qui correspondent à leurs forces individuelles, leurs intérêts et leurs préférences en matière d'apprentissage. Les élèves se serviront d'une stratégie de

préécriture différente pour la rédaction d'une histoire de celle qu'ils utiliseraient pour une description. Dans le tableau suivant, on présente des stratégies possibles pour des formes types d'écriture.

Type de texte	Stratégie de préécriture	Possibilité de différenciation
Histoire ou narration	Les élèves examinent des éléments essentiels de l'histoire, à savoir : • personnage principal; • situation; • conflit; • résolution de conflit; • réaction finale du personnage principal.	Les élèves utilisent la discussion, le jeu de rôle, la schématisation et la prise de notes pour examiner des éléments de l'histoire représentés par les mots suivants : « quelqu'un », « désirait », « mais », « alors », « puis ». 1. Déterminez votre personnage principal (« quelqu'un »). 2. Songez au lieu et au moment où se déroule votre histoire, et au but de votre personnage (« désirait »). 3. Déterminez quel est le principal problème ou conflit auquel votre personnage doit faire face (« mais »). 4. Déterminez de quelle façon le conflit majeur est résolu (« alors »). 5. En présentant la façon dont votre personnage a réagi au conflit et à sa résolution, vous laissez entendre ce qu'est le thème de votre histoire (« puis »).
Description	Les élèves prennent en note des détails qui véhiculent une réaction émotionnelle dominante.	Encouragez les élèves à utiliser une observation directe. Par exemple, au lieu de demander aux élèves de se souvenir d'une partie de soccer, demandez-leur plutôt d'observer une partie avec un bloc-notes à la main. Les élèves peuvent discuter de leurs observations ou faire une ébauche de leurs observations dans le cadre de leurs tâches de rédaction. Les élèves notent ensuite les réactions émotionnelles dominantes. Chaque élève devra relever différentes réactions émotionnelles et noter différents détails. Cela leur permettra de trouver leur propre façon de s'exprimer dans leur écrit.
Explications ou écriture préparatoire	Les élèves structurent l'information pertinente d'après des sous-sujets se rapportant à leur sujet et leur but.	Proposez aux élèves de déterminer quelles sont les approches qui leur conviennent le mieux pour sélectionner des sujets et des sous-sujets, et pour trouver des renseignements pertinents à propos des sous-sujets. Certains élèves préfèreront des aperçus, tandis que d'autres opteront pour des réseaux de réflexion pour structurer le contenu.

Les modèles de rédaction constituent un bon exemple pratique plutôt qu'une explication. Les modèles de rédaction peuvent aider les élèves à en apprendre davantage sur les différents formats, plus particulièrement lorsque ces modèles représentent des travaux écrits de l'auteur à un âge ou à un niveau scolaire similaire. Après avoir pris connaissance des modèles de rédaction proposés sous différentes formes d'écriture (p. ex., éloge funèbre, paroles de chanson, éditorial, exposé de position, lettre administrative ou autres), les élèves ont la possibilité de travailler seuls ou en groupes pour créer un repère graphique ou toute autre stratégie de planification convenant au type particulier de la tâche de rédaction.

Créer des occasions pour les élèves d'apprendre et d'utiliser un éventail de stratégies de rédaction et de révision

Durant la rédaction, le rédacteur doit se concentrer principalement sur le fait de trouver un moyen d'alimenter son inspiration. Les suggestions suivantes s'appliquent lorsque les élèves ont de la difficulté avec certains aspects du processus d'écriture :

- Il est possible que les élèves aient besoin de réexaminer leurs travaux de préécriture pour modifier leurs plans ou pour recueillir d'autres renseignements.
- Les rédacteurs trouvent souvent utile de discuter avec une autre personne au sujet de ce qu'ils tentent d'écrire.
- Les élèves devraient mettre un crochet au-dessus des phrases qui semblent peu claires et inscrire un « O » au-dessus des mots dont l'orthographe est incertaine. Ils devraient poursuivre leur rédaction et se préoccuper de ces problèmes plus tard lorsqu'ils seront prêts à réviser.
- Les rédacteurs trouvent parfois utile de passer en revue tout ce qu'ils ont rédigé afin de pouvoir examiner les options suivantes.
- Pour certains textes, plus particulièrement les explications, il est souvent plus facile de commencer par le deuxième paragraphe et d'écrire le paragraphe d'introduction à la fin.
- Il convient d'inviter les élèves à écrire toutes les deux lignes ou à double interligne pour faciliter le processus de révision. Si les élèves utilisent un logiciel de traitement de texte, ils devront enregistrer les brouillons.

Faire participer les élèves rédacteurs à des discussions et à des conférences concernant les stratégies de rédaction qui leur conviennent le mieux. Chaque élève aura des préférences différentes. L'utilisation active de critères et de questions pour juger leurs propres textes et ceux des autres aidera les élèves à écrire de façon plus efficace.

Avant de lire et d'évaluer les travaux de rédaction des élèves, les enseignants peuvent les guider afin qu'ils révisent leurs travaux en fonction des critères en utilisant des phrases indices telles que les suivantes :

- J'ai modifié cette phrase pour qu'elle soit plus claire…
- J'ai ajouté les détails suivants pour améliorer ma rédaction…
- Mon introduction a suscité de l'intérêt parce que…
- J'ai utilisé les techniques de transition suivantes…
- J'ai utilisé les trois mots précis et imagés suivants…
- Une phrase courte et efficace est…
- Une phrase qui commence par autre chose que le sujet est…
- J'ai vérifié la grammaire et l'usage pour les questions suivantes…

Alors que des élèves utilisent les listes de vérification de critères sélectionnés pour rendre compte de leurs révisions, certains élèves préfèrent utiliser des surligneurs ou des feuillets autoadhésifs. Avec l'approche du surligneur, les élèves notent les principaux critères sur une feuille de papier et établissent un code de couleurs pour chaque critère. Les élèves utilisent le surligneur pour marquer les parties de la composition qui illustrent l'application des critères. Avec l'approche du feuillet autoadhésif, les élèves écrivent un critère de révision par feuillet. Ils placent les feuillets autoadhésifs dans la marge de la composition et tracent une ligne au crayon allant du feuillet à la partie de la composition qui illustre l'application de chaque critère.

Évaluation

Les pratiques exemplaires en évaluation des langues reconnaissent que les objectifs de l'évaluation vont au-delà de la responsabilisation. Bien que les enseignants doivent évaluer l'atteinte des résultats par les élèves, ils évaluent également pour enseigner aux élèves et ils utilisent également l'évaluation pour aider à la planification de l'enseignement. Les enseignants utilisent l'évaluation pour confirmer les rétroactions et les commentaires positifs donnés aux élèves, pour célébrer les réussites et pour aider les élèves à se fixer des objectifs personnels. Les pratiques exemplaires en évaluation font participer les élèves à des autoévaluations et à des rétroactions par les pairs. Lorsque les élèves participent à une évaluation, ils acquièrent des connaissances relativement à ce qu'ils apprennent et à la façon dont ils l'apprennent.

Une approche équilibrée en matière d'évaluation inclut :

- **Observation :** informelle, souvent planifiée par rotation.
- **Évaluation du rendement :** exige l'utilisation de critères sélectionnés, souvent présentés sous la forme de rubriques.

L'utilisation de diverses approches d'évaluation suppose une différenciation pédagogique. Les enseignants dont l'évaluation guide la planification différencient l'enseignement. La formation de groupes pour l'enseignement fondée sur les besoins et les intérêts de chaque élève découle de l'évaluation. Les enseignants effectuent une différenciation en sélectionnant divers critères d'évaluation pour différents élèves et en encourageant les élèves à se fixer des objectifs d'apprentissage. L'information recueillie à l'aide d'évaluations informelles continues par observation permet aux enseignants d'effectuer une différenciation pédagogique continue chaque jour.

Les rubriques sont d'une importance capitale pour l'évaluation du rendement. Les enseignants effectuent une différenciation en sélectionnant divers critères pour les élèves dans des rubriques choisies. Les élèves peuvent également participer à la création de rubriques à la suite de l'étude d'un modèle de rédaction. Une autre possibilité consiste à mettre les élèves au défi d'examiner une rubrique développée par quelqu'un d'autre, de paraphraser ce que signifie chaque critère et de proposer des ajouts, des suppressions ou des modifications à la rubrique.

Les modèles de rédaction sont des exemples ou des illustrations de niveaux différents de qualité d'exécution. Les modèles de rédaction peuvent comprendre ce qui suit :

- exemples de documents imprimés;
- représentations artistiques;
- représentations sur bande sonore;
- performances ou présentations multimédias;
- exemples de compositions écrites.

Les modèles de rédaction aident à établir et à communiquer les normes d'exécution pour une tâche, de même qu'à communiquer ces attentes aux élèves et aux parents. Les modèles de rédaction complètent les rubriques en montrant des exemples pratiques plutôt qu'en donnant des explications. Les élèves travaillent de façon plus efficace avec les rubriques une fois qu'ils ont d'abord travaillé avec les modèles de rédaction correspondants.

Dans le contexte de la différenciation pédagogique, les modèles de rédaction permettent aux enseignants de présenter des travaux qui constituent un objectif raisonnable pour les apprenants. Chaque apprenant travaille avec des modèles de rédaction différents qui ont pour but de montrer aux élèves à réaliser un travail de qualité similaire. Les enseignants qui ont travaillé avec des modèles de rédaction ont fait rapport d'amélioration continue du travail des élèves. Les élèves tentent souvent d'effectuer un meilleur travail que celui présenté dans le modèle de rédaction.

Lorsque vous rassemblez des modèles de rédaction, assurez-vous de respecter les lignes directrices provinciales et de votre autorité scolaire concernant la protection des renseignements personnels. Demandez l'autorisation des élèves et des parents pour l'utilisation des modèles de rédaction. Au cours des années subséquentes, utilisez les modèles de rédaction déjà recueillis et présentez-les de façon anonyme. Rassemblez des modèles de rédaction dont les attentes se rapportent au niveau du cours ou les surpassent.

Mathématiques

12

Contenu du chapitre

Utiliser des formations de groupes variées
- Groupement en fonction de la réceptivité
- Groupement en fonction des préférences en matière d'apprentissage
- Groupement en fonction des intérêts
- Groupement coopératif
- L'apprentissage individuel en mathématiques

Planifier des expériences d'apprentissage différenciées
- Planifier des activités variées
  - *Limiter le nombre de tâches*
  - *Rechercher les régularités et les mettre en évidence*
  - *Établir un lien avec le vécu de l'élève*

Échafauder l'enseignement
- Déterminer quelles sont les connaissances des élèves
- Aider les élèves à franchir les étapes rapidement
- Aider les élèves à apprendre les uns des autres
- Aider les élèves à être autonomes
  - *Résolution de problèmes ouverts*
  - *Points d'entrée multiples*
  - *Activités de réflexion*
  - *Journaux*

Appuyer la réussite de tous les élèves
- Enseigner l'utilisation efficace des manuels scolaires
- Favoriser la compréhension
- Fournir un soutien pour réduire la frustration et favoriser la réussite
- Utiliser les mathématiques pour développer des habiletés d'expression verbale, et des aptitudes à écrire et à comprendre un texte
- Stratégies de communication orale
  - *Réflexion, jumelage, échange*
  - *Montre et raconte*
  - *Chaise du mathématicien*
- Stratégies de communication écrite
  - *Carte conceptuelle*
  - *Réflexion, parole, écriture*
  - *Utilisation d'un napperon*
  - *Organisateurs graphiques*
  - *Mur de mots et de stratégies*
  - *Journaux et carnets d'apprentissage*
  - *Livres d'images mathématiques*

Conceptions d'affiches
Formulation de problèmes
Stratégies de compréhension en lecture
Dire de nouveau, réflexion, lien
Représentation
Créer un climat de classe accueillant

« Il existe de nombreuses approches pédagogiques destinées aux enseignants qui ont à composer avec les multiples modes d'apprentissage de leurs élèves, ainsi qu'avec leurs stades de développement respectifs. Ces approches concourent au développement de concepts mathématiques valides et transférables : quels que soient leurs niveaux, tous les élèves bénéficieront d'un enseignement appuyé par une variété de matériaux, d'outils et de contextes pour développer leurs conceptions personnelles des nouvelles notions de mathématiques qui leur sont proposées. »
– Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens (PONC) dans *Cadre commun des programmes d'études de mathématiques M-9*

Le fait d'utiliser la différenciation pédagogique dans un cours de mathématiques représente un changement important dans la façon dont les enseignants considèrent et enseignent cette matière. L'enseignement, de nos jours, est de plus en plus centré sur les élèves. Il est moins axé sur l'enseignement direct et plus sur l'apprentissage par l'expérience. Dans une classe, la différenciation des mathématiques peut commencer par les étapes suivantes (Bender 2005) :

- **Prendre en considération la façon d'apprendre des élèves.** Toutes les décisions relatives à l'enseignement et à l'évaluation que vous prenez devraient être fondées sur les besoins et les préférences en matière d'apprentissage de vos élèves.
- **Diviser les élèves en petits groupes.** Dans une classe différenciée, on forme des groupes tôt et souvent. Il y a également de multiples possibilités de travailler en groupes de deux ou de façon individuelle.
- **Planifier des activités variées.** Les apprenants tirent profit de la présentation du contenu de différentes façons.
- **Établir un lien avec le vécu de l'élève.** Une des façons d'accroitre la participation d'un élève est d'établir un lien entre l'apprentissage en mathématiques et des points de référence dans la collectivité des élèves.
- **Créer un climat de classe accueillant.** Créez un milieu d'apprentissage dans lequel les élèves se sentent suffisamment à l'aise pour prendre des risques et essayer de nouvelles choses.
- **Introduire lentement la différenciation pédagogique.** Commencez par enseigner un domaine en mathématiques avec lequel vous êtes à l'aise. Cela augmente les chances de réussite et vous donnera confiance pour étendre la différenciation pédagogique à d'autres domaines.

Utiliser des formations des groupes variés

La formation de groupes variés efficaces est fondée sur une connaissance approfondie du programme d'études et de chaque élève dans la classe. L'utilisation de cette connaissance vous permettra de planifier des structures de

groupe variées pour aider les élèves à apprendre les mathématiques et à interagir efficacement avec les autres.

La formation des groupes devrait se faire de différentes façons pour offrir aux élèves diverses expériences d'apprentissage. Pour certaines activités, la formation de groupes fondée sur la réceptivité pourrait être la méthode la plus pratique. On peut également fonder la formation des groupes sur les forces et les difficultés générales en mathématiques des élèves, de même que sur leurs préférences ou intérêts en matière d'apprentissage. Divers renseignements, incluant les résultats d'évaluations continues, les portfolios, les notes et les commentaires sur les fiches de rapport d'années antérieures, ainsi que d'autres données sur le rendement, peuvent s'avérer utiles lors de la détermination des groupes d'élèves qui pourraient avoir besoin d'aide et d'appuis supplémentaires tout au long de l'année. La formation de groupes variés peut accroitre la participation et la réussite des élèves lorsque ceux-ci ont des occasions d'apprentissage fondées sur leurs forces et leurs besoins.

Groupement en fonction de la réceptivité

La formation des groupes d'élèves en fonction de leur réceptivité relativement à des concepts ou des résultats spécifiques vous permet de répondre de façon efficace aux besoins des élèves à de multiples niveaux. Vous pouvez par exemple utiliser la démarche suivante lors de la formation de groupes :

- *Selon vous,* quels élèves ont compris le concept?
- *Évaluez* ces élèves à l'aide d'une ou de deux activités rapides, telles qu'une question incitative dans un journal ou une activité pratique.
- *Formez un* petit groupe avec les élèves qui tireront avantage d'une activité pédagogique ciblée.

Par exemple, les enseignants peuvent former un petit groupe d'enseignement et travailler avec celui-ci à une activité pédagogique de suivi après chacune des étapes d'une séquence d'activités d'apprentissage. Le groupe d'enseignement pourrait inclure des élèves qui ont besoin de pratiquer davantage le concept.

Vous pouvez utiliser ce type d'activités tout au long d'un plan d'enseignement. Structurez les activités d'apprentissage de façon à ce que divers groupes d'élèves puissent participer à la même activité à des moments différents. Il pourrait être avantageux pour les élèves de participer à la même activité avec des groupes de pairs différents. Les groupes variés donneront plus de possibilités de pratiquer et de meilleures occasions de participer. De plus, prenez en considération le fait d'offrir des activités de ce genre qui intègrent diverses intelligences multiples.

Effectuez une tâche liée à l'évaluation avant de commencer une unité. La formation de deux groupes à court terme fondés sur l'information recueillie constitue un bon point de départ pour la différenciation pédagogique. Dans le même ordre

d'idées, on peut utiliser une activité à faire sur-le-champ ou une activité de pratique au début d'une activité d'apprentissage pour identifier les élèves qui doivent revoir un concept avant de pouvoir poursuivre et ceux qui sont prêts à poursuivre. En plus de servir à la détermination des niveaux de réceptivité des élèves, les tâches liées à l'évaluation peuvent être utilisées pour aider à déterminer la compréhension des élèves sur un continuum allant de concret à abstrait. Ce type d'information donne une idée générale de la façon dont certains élèves devraient procéder pour traiter le contenu.

Pour qu'une évaluation en mathématiques soit efficace, il est nécessaire que les enseignants planifient des façons régulières et spécifiques de déterminer *ce que* les élèves comprennent et *la raison pour laquelle* ils commettent des erreurs. Les connaissances acquises à l'aide de ce type d'évaluation permettent aux enseignants de différencier l'enseignement afin d'aider les élèves et de les mettre au défi de façon appropriée.

Lorsque vous travaillez avec des diagrammes ou du matériel de manipulation, la formation de groupes d'élèves ayant des habiletés variées pourrait s'avérer judicieuse (p. ex., l'élève qui a plus de facilité à travailler avec le matériel de manipulation travaille en compagnie d'un autre élève, qui préfère travailler avec des symboles). Le but est de faire en sorte que tous les élèves en viennent à travailler avec des symboles.

Groupement en fonction des préférences en matière d'apprentissage

Les préférences en matière d'apprentissage peuvent être à la base des groupements utilisés pour analyser et mettre en application de nouveaux concepts mathématiques. Prenez en considération le résultat d'apprentissage suivant pour des élèves de septième année, se rapportant aux modèles :

> *Créer une table de valeurs qui correspond à une relation linéaire, en tracer le graphique, l'analyser afin d'en tirer des conclusions et pour résoudre des problèmes.*

Alors que les apprenants ayant des forces auditives pourraient être en mesure de décrire les liens démontrés, les apprenants préférant les activités visuelles tireront profit des possibilités de créer des graphiques, soit avec du papier et des crayons ou encore avec un programme informatique.

L'utilisation de ruban adhésif pour créer un graphique géant sur le plancher permettra aux apprenants kinesthésiques dans la classe de devenir, vraisemblablement, des points sur le graphique.

Dans cette activité d'apprentissage, on offre aux élèves différentes façons d'apprendre, tout en proposant le même contenu à chaque élève. Les élèves ont besoin d'occasions d'analyser, de mettre en pratique et de démontrer leurs connaissances de diverses façons.

Groupement en fonction des intérêts

Les élèves peuvent également être regroupés en fonction de leurs intérêts. Dans l'exemple suivant, tous les élèves doivent atteindre le même but, mais par l'entremise de trois scénarios différents.

Prenez en considération les résultats d'apprentissage suivants pour des élèves de deuxième année :
Formuler les questions et les catégories pour la collecte de données, et recueillir directement de l'information de façon active.

- Le Groupe 1 effectuera une enquête sur les habitudes alimentaires des élèves.
- Le Groupe 2 effectuera une enquête sur les passetemps des élèves.
- Le Groupe 3 effectuera une enquête sur les familles des élèves.

Tous les groupes doivent prendre en considération les mêmes questions mentionnées ci-dessous avant de créer leur graphique.

- Votre groupe recueillera-t-il l'information en comptant, en mesurant ou en procédant à une enquête?
- Comment comptez-vous conserver l'information recueillie?
- Est-ce que vous ferez un graphique à barres ou un diagramme?
- Comment trierez-vous vos données? Comment procèderez-vous pour faire un graphique?

Le simple fait d'inclure des choix permettra d'augmenter la participation des élèves, particulièrement si les scénarios sont élaborés en fonction de renseignements se rapportant aux intérêts des élèves.

Groupement coopératif[1]

Les élèves tireront profit de l'occasion de travailler en collaboration avec leurs pairs ou avec les membres de petits groupes. Cette approche :

1. incite les élèves à collaborer pour résoudre un problème ou examiner une notion mathématique;
2. donne aux élèves la possibilité d'apprendre les uns des autres;
3. favorise la discussion et l'échange d'idées;

Les élèves apprennent les uns des autres sous la supervision de l'enseignant. Les activités d'apprentissage partagé en mathématiques favorisent l'acquisition d'habiletés en résolution de problèmes, en raisonnement et en communication.

---

1. Cette partie est une adaptation de *Éducation pour tous : Rapport de la Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de numératie pour les élèves ayant des besoins particuliers de la maternelle à la 6e année*, de la Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de numératie pour les élèves ayant des besoins particuliers, Toronto (ON), ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2005, p. 81. © Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2005. Adapté avec permission.

L'apprentissage individuel en mathématiques[2]

Les élèves ont également besoin d'avoir la possibilité de travailler de façon autonome pour consolider leur apprentissage, en se concentrant sur leur propre compréhension. Cela leur donne l'occasion :

- d'acquérir, de consolider ou de mettre en pratique des stratégies ou des habiletés par eux-mêmes;
- de faire des choix de façon autonome;
- de travailler à leur propre rythme, de faire preuve de persévérance et d'acquérir de l'autonomie et de la confiance en eux;
- de montrer ce qu'ils savent et ce qu'ils peuvent faire.

Bien qu'ils travaillent seuls au cours de l'apprentissage autonome en mathématiques, permettez-leur de vous demander ou de demander à leurs pairs des précisions ou de la rétroaction. Pendant qu'ils travaillent, profitez de l'occasion pour observer, poser des questions et noter vos propres observations sur le degré de compréhension des élèves ainsi que sur leurs stratégies, leurs méthodes utilisées, leurs habiletés et leurs connaissances.

Planifier des expériences d'apprentissage différenciées

Pour que la planification de la différenciation soit réussie dans un cours de mathématiques, les enseignants doivent effectuer ce qui suit :

- prendre en considération les dimensions variées de l'apprentissage en mathématiques, incluant le calcul, l'explication, l'application et la résolution de problèmes tout au long de la planification pédagogique;
- aider les élèves à définir leurs préférences en matière d'apprentissage, leurs forces et leurs difficultés, et ce qu'ils doivent améliorer;
- utiliser différentes stratégies d'enseignement pour explorer des sujets mathématiques.

Planifier des activités variées

La plupart des élèves tirent profit d'un enseignement explicite et ciblé, présenté en segments définis de cinq à quinze minutes. De plus, les apprenants en profitent davantage lorsque le contenu est présenté de diverses façons. Présentez de nouveaux concepts mathématiques selon trois niveaux :

- concret, c.-à-d. en utilisant du matériel de manipulation;
- représentationnel, p. ex., en utilisant des images;
- symbolique.

2. Ibid., p. 84.

Lors de la planification d'une activité d'apprentissage, misez sur différentes façons d'analyser et de mettre en application l'habileté ou le concept particulier, avec toute la classe ou dans différentes configurations de groupes. Vous pouvez utiliser le matériel de manipulation à tous les niveaux scolaires pour enseigner et étudier les concepts mathématiques. Certains élèves trouvent utile d'analyser et de visualiser les problèmes en utilisant du matériel de manipulation et, ensuite, d'expliquer le résultat aux autres. D'autres élèves tirent profit de l'élaboration d'une représentation du problème, tandis que d'autres encore apprennent mieux en le considérant de façon abstraite. L'objectif devrait être de permettre aux élèves de démontrer leur apprentissage de différentes façons.

Bon nombre de ressources pédagogiques offrent des activités supplémentaires sous l'entête « enrichissement » ou « autres méthodes d'enseignement ». Ces activités peuvent servir de point de départ pour la différenciation pédagogique.

Limiter le nombre de tâches
Généralement, les élèves éprouvant des difficultés en mathématiques parviendront à une meilleure maitrise en se concentrant sur la qualité (plutôt que sur la quantité) et en travaillant avec les concepts clés sur une plus longue période.

Rechercher les régularités et les mettre en évidence
Le cerveau recherche des régularités afin de réduire la surcharge d'information dans le système : par conséquent, il est judicieux d'enseigner l'utilisation des régularités. Présentez différents types de stratégies qui font appel à des régularités (par exemple, explorer les régularités lors du comptage par sauts de 3 ou par sauts de 5) et affichez les régularités observées aux murs à titre d'exemples. Proposez des jeux où les élèves peuvent jouer avec les régularités à l'aide de matériel concret.

Établir un lien avec le vécu de l'élève
Établissez des liens entre les connaissances préalables des élèves et les nouveaux concepts en utilisant des exemples du monde réel. Une des façons d'accroitre la participation d'un élève est d'établir un lien entre l'apprentissage en mathématiques et des points de référence dans la collectivité des élèves. Commencez par la collectivité de la classe et poursuivez pour inclure l'école et, ensuite, la collectivité locale. L'utilisation d'exemples locaux peut faire en sorte que l'apprentissage soit plus authentique pour les élèves. Par exemple, lors de l'enseignement se rapportant à la masse, vous pouvez demander aux élèves de formuler un problème sous forme d'énoncé ayant une saveur locale;
p. ex., comparez la masse de divers animaux domestiques et, ensuite, d'animaux se trouvant au zoo local ou dans une ferme avoisinante.

Échafauder l'enseignement

Pour échafauder l'enseignement, les enseignants utilisent des consignes et des messages-guides adaptés aux besoins particuliers de chaque élève. Cela permet d'offrir suffisamment de soutien pour que l'élève soit en mesure d'entreprendre une nouvelle tâche. L'échafaudage inclut un éventail d'appuis à l'apprentissage, y compris des tableaux, des graphiques et des cartons aide-mémoire.

Pour un échafaudage efficace de l'enseignement des mathématiques dans une classe :

Déterminer quelles sont les connaissances des élèves

Le niveau d'appui doit être adapté en fonction de la compréhension évolutive des élèves relativement aux concepts mathématiques. Pour ce faire, vous devez savoir ce qu'un élève connait déjà (antécédents ou connaissances préalables) et connaitre quelles sont leurs conceptions erronées (c.-à-d. quelles sont les habiletés acquises par l'élève et quelles sont celles que les élèves ne sont pas encore en mesure d'utiliser). Par exemple, une enseignante qui sait que ses élèves « pensent en termes d'argent » utilise le concept familier de l'argent pour enseigner l'arrondissement.

Aider les élèves à franchir les étapes rapidement

Si le fait de reproduire des chiffres est laborieux pour certains élèves, songez à jumeler les élèves qui ont de la difficulté à écrire à un camarade qui écrira les réponses. Cela permettra à l'autre élève de concevoir des idées relativement à la résolution de problèmes sans avoir à se soucier de la façon de mettre ces idées par écrit.

Aider les élèves à apprendre les uns des autres

Créez des occasions pour les élèves de s'enseigner mutuellement, de résumer les principaux points et de servir de tuteurs les uns aux autres pour s'enseigner les nouveaux concepts au cours de courtes séances d'enseignement tutoriel (p. ex., cinq minutes). Ces types d'activités de collaboration peuvent renforcer la motivation des élèves quant à l'apprentissage des mathématiques, et leur permettent d'apprendre à travailler en équipe.

Aider les élèves à être autonomes

Un échafaudage efficace comprend l'écoute des élèves et la recherche d'indices fournis par ceux-ci afin de déceler le moment où l'aide de l'enseignant est nécessaire ou non. L'atteinte de l'autonomie est différente pour chaque élève. Certains élèves peuvent avoir les mêmes niveaux d'habiletés, mais en être à des niveaux différents sur le plan émotif relativement à la quantité de frustration qu'ils sont en mesure de tolérer dans leurs cours de mathématiques. Certains élèves auront besoin de plus d'appuis de la part de l'enseignant tandis qu'ils apprennent l'exécution d'une tâche; alors que d'autres seront en mesure de maitriser la tâche plus rapidement.

Prenez en considération les exemples d'échafaudage suivants permettant de créer des choix, et donnez des occasions structurées de réfléchir à l'apprentissage mathématique.

Résolution de problèmes ouverts

L'apprentissage par la résolution de problèmes devrait former l'assise des cours de mathématiques à tous les niveaux. Dans une classe axée sur la résolution de problèmes, on utilise les problèmes en tant que véhicule pour apprendre les nouvelles mathématiques.

Une des façons d'y arriver est d'utiliser des tâches ouvertes qui fournissent plusieurs points d'entrée pour les élèves qui ont des niveaux variés de réceptivité. Voici un exemple :

> La réponse est 12, quelle est la question?

Des activités « calculatrice en panne » sont également ouvertes. Voici un exemple :

> Supposons que les seules touches qui fonctionnent sont les suivantes : [3] [8] [x] [–] [=].
>
> - Montrez comment vous pouvez tout de même obtenir toutes les réponses de 1 à 10.
> - Quelle est l'opération la plus rapide (celle qui nécessite le moins d'utilisation des boutons) pour obtenir chacune des réponses?

Points d'entrée multiples

John Van de Walle (2001) a présenté un modèle intéressant pour créer des tâches différenciées. En fournissant plusieurs séries de données à l'intérieur d'un problème, les élèves ont accès à de multiples points d'entrée.

> Maria a {12, 60, 121} roches. Elle donne {5, 15, 46} roches à Evan. Combien de roches reste-t-il à Maria maintenant?

Les élèves peuvent effectuer la tâche avec des chiffres qui sont à leur portée. Par exemple, un élève qui a de la difficulté avec les soustractions peut choisir 12 – 5, alors qu'un élève prêt à relever un défi peut choisir 121 – 46.

> Combien de personnes pouvez-vous servir avec {4½, 2½} pizzas, si chaque personne mange la moitié, les deux tiers ou les trois quarts {½, ¾, ⅔} d'une pizza?

Donnez aux élèves le choix de la paire de chiffres avec laquelle ils devront travailler pour commencer. Encouragez-les ensuite à poursuivre avec une paire de chiffres plus difficiles. Ce type de tâche permet la différenciation par la réceptivité; elle fait toutefois participer tous les élèves à la résolution de problèmes sous la forme d'énoncé comprenant la division de fractions.

Activités de réflexion

Montrer comment se servir des activités de réflexion est particulièrement constructif pour les élèves qui ne savent pas comment choisir et utiliser les stratégies appropriées. L'enseignant réfléchit à voix haute alors qu'il travaille à un problème; les élèves entendent le processus de réflexion et voient un exemple de comportement de résolution de problèmes. On peut utiliser les activités de réflexion avec toute la classe ou individuellement avec les élèves qui ont besoin d'appui pour mettre en application les stratégies de résolution de problèmes.

Journaux

Les journaux mathématiques représentent une occasion pour les élèves de démontrer leur compréhension des nouveaux concepts mathématiques et d'y réfléchir. Ils constituent également une occasion pour les enseignants d'en apprendre davantage sur les attitudes des élèves envers les mathématiques. L'exercice de journal ci-dessous peut servir de point de départ pour regrouper les élèves en fonction de ce qui suit :

- niveaux de compréhension
- plans pour acquérir des connaissances
- liens avec le monde réel et intérêts personnels

Prenez en considération les types de messages-guides suivants pour un journal :

- Expliquez comment résoudre ce problème…
- Indiquez quelle est l'erreur dans cette solution et expliquez comment vous l'avez trouvée.
- Comparez les nombres entiers et les fractions. En quoi se ressemblent-ils? En quoi sont-ils différents?
- Hier, en classe, nous avons appris _____.
  Ce concept est important parce que _____.
- Écrivez tout ce que vous savez sur les triangles.
- Réfléchissez aux résultats que vous avez obtenus lors du test d'unité? Comment vous êtes-vous préparé? Qu'est-ce que vous pourriez améliorer pour la prochaine fois?

Appuyer la réussite de tous les élèves

Dans une classe pratiquant la différenciation des mathématiques, les stratégies variées appuient les divers besoins en matière d'apprentissage. On peut également utiliser bon nombre de ces stratégies dans d'autres domaines, selon le contenu enseigné et le niveau d'appui requis pour chaque élève.

En plus des stratégies enseignées par l'enseignant, les élèves peuvent avoir développé leurs stratégies personnelles, ou peuvent avoir appris des stratégies dans d'autres domaines qui leur conviennent. Donnez la possibilité durant le cours de mathématiques de partager les stratégies et encouragez les élèves à utiliser leurs stratégies personnelles dans le cadre de diverses tâches d'apprentissage.

Enseigner l'utilisation efficace des manuels scolaires

- Donnez de l'information sur les caractéristiques et sur la façon de les utiliser; p. ex., des caractères gras pour mettre en évidence les idées et le vocabulaire importants, des cases spéciales pour permettre de distinguer l'information du reste du texte.
- Enseignez aux élèves comment mettre en évidence les renseignements importants contenus dans les directives et les problèmes sous la forme d'énoncé. Attribuez des couleurs différentes pour mettre en évidence diverses parties du problème (p. ex., la question posée), et faites en sorte qu'elles demeurent les mêmes.

Favoriser la compréhension

- Créez des occasions pour que les élèves utilisent des images visuelles ou des objets concrets et du matériel de manipulation pour représenter ce qu'ils ont appris. Par exemple, les élèves peuvent démontrer visuellement une compréhension de l'égalité en utilisant une balance et des objets tridimensionnels.
- Travaillez de concert avec les élèves pour créer des schémas conceptuels permettant de représenter et de démontrer visuellement des concepts mathématiques particuliers et des stratégies personnelles.
- Utilisez des murs de mots et d'autres occasions de renforcer et de créer une compréhension approfondie de nouveaux termes mathématiques.
- Donnez des instructions claires, à la fois verbales et visuelles.
- Présentez l'information de différentes façons pour aider les élèves à voir l'information de plus d'une façon. Cela les aidera à transférer la nouvelle information dans leur mémoire à long terme.
- Fournissez diverses façons et de multiples occasions de participer au cours des activités d'apprentissage.

- Fournissez une rétroaction précise et immédiate pour les bonnes et les mauvaises réponses.
- Faites en sorte que l'apprentissage soit pertinent sur le plan personnel en établissant un lien entre celui-ci et la vie des élèves.
- Utilisez des jeux pour le renforcement et la pratique. Avoir du plaisir fait en sorte que l'apprentissage est plus facile à garder en mémoire.
- Encouragez les élèves à parler à voix haute lorsqu'ils travaillent à un problème ou effectuent un calcul. Cela peut les aider à organiser leur pensée et à se souvenir des étapes à suivre.
- Fournissez les renseignements par petits segments.
- Établissez des liens entre chaque nouvel apprentissage et les connaissances préalables et expériences personnelles des élèves.
- Fournissez plusieurs occasions de pratiquer afin de vous assurer que le nouvel apprentissage est gravé dans la mémoire à long terme.
- Donnez un exemple de problème achevé et affichez-le pour que les élèves s'y réfèrent, au besoin.
- Donnez aux élèves des organisateurs graphiques, tels que des schémas conceptuels, pour les aider à structurer et à clarifier l'information.
- Favorisez une transition claire et cohérente entre les sujets.

Fournir un soutien pour réduire la frustration et favoriser la réussite

- Réduisez le nombre de questions sur une page. Dans certains cas, pensez à présenter un problème par page afin de réduire la surcharge visuelle pour les élèves et leur permettre de se concentrer sur une seule question à la fois.
- Fournissez une technologie d'aide (telle que des logiciels de traitement de texte) aux élèves ayant des troubles de la motricité pour les aider à enregistrer leurs réponses de façon lisible.
- Réduisez la quantité de prise de notes par écrit nécessaire en fournissant des copies de notes. Les élèves peuvent ensuite surligner les points clés sur les copies comme moyen de prendre connaissance de l'information.
- Réduisez le nombre de tâches mathématiques assignées en donnant un choix aux élèves; p. ex., en faire 10.
- Donnez plus de temps pour travailler aux tâches liées à l'évaluation, au besoin.
- Encouragez les élèves à utiliser un carton aide-mémoire ou un papillon adhésif pour indiquer l'endroit où ils sont rendus dans la page ou dans le manuel scolaire.

- Encouragez les élèves à parler tout haut lorsqu'ils travaillent à un problème ou effectuent un calcul pour les aider avec leur processus organisationnel et pour donner un aperçu de l'approche utilisée.
- Établissez un indice (p. ex., une phrase ou un son distinct, comme un carillon) qui avertit les élèves que des directives seront bientôt données ou que l'enseignement débutera sous peu.

Utiliser les mathématiques pour développer des habiletés d'expression verbale, et des aptitudes à écrire et à comprendre un texte[3]

- Fournissez des tâches intéressantes à exécuter verbalement et par écrit;
- Enseignez des techniques de réflexion à haute voix et encouragez les élèves à faire la même chose (p. ex., « J'en ai 25 et j'ai besoin d'en soustraire 7, mais je n'ai pas assez d'unités alors je dois faire des regroupements. »);
- Modelez l'utilisation du langage mathématique;
- Posez de bonnes questions et encouragez les élèves à évaluer leur raisonnement et à se questionner;
- Demandez « Qu'est-ce qui vous fait dire ça? » et créez des occasions pour que les élèves évaluent leur apprentissage.

Dans les tableaux à la page suivante, vous trouverez des exemples de stratégies qui mettent en valeur différents types de communication, y compris celles-ci :

- communication orale;
- communication écrite;
- compréhension en lecture.

3. Cette partie et les tableaux suivants (des pages 247 à 250) sont tirés du document intitulé *L'éducation pour tous : Rapport de la Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de numératie pour les élèves ayant des besoins particuliers de la maternelle à la 6e année*, préparé par la Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de numératie pour les élèves ayant des besoins particuliers, Toronto (ON), ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2005, p. 85–90. © Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2005. Adapté avec permission.

Stratégies de communication orale	Domaines où les difficultés des élèves peuvent avoir une incidence sur l'efficacité de la stratégie	Points à considérer au moment de la mise en œuvre
Réflexion, jumelage, échange		
Les élèves réfléchissent à une tâche, une stratégie, etc., de façon autonome, puis ils forment des équipes de deux afin de mettre en commun leurs idées. Chaque équipe se joint alors à une autre pour approfondir la discussion.	• Habiletés langagières (c.-à-d. l'aptitude à traiter l'information, à faire des liens et à formuler des idées ou des solutions) • Connaissances et expériences antérieures (c.-à-d. le niveau de connaissances requis pour accomplir la tâche)	• Songer à jumeler des élèves ayant différents niveaux d'habileté linguistique, de façon à : – donner l'exemple d'un bon usage de la langue; – remettre en question le raisonnement. • Fournir des indices visuels ou des amorces de phrases qui aideront les équipes à se concentrer sur la tâche. • Songer à donner des tâches qui exigent différents niveaux de compréhension. – Jumeler un élève ayant des besoins particuliers avec un élève plus fort pour offrir un soutien pédagogique structuré. – Jumeler des élèves ayant des aptitudes similaires pour consolider ou poursuivre l'apprentissage.
Montre et raconte		
Les élèves s'expliquent la tâche entre eux, font une représentation de la solution qu'ils ont trouvée et font part de leur travail aux autres à l'aide de dessins, d'explications ou de diagrammes.	• Habiletés cognitives – capacité à représenter la pensée de façon concrète • Habiletés métacognitives – déterminer et choisir les stratégies appropriées, organiser l'information • Habiletés langagières (c.-à-d. l'aptitude à traiter l'information, à faire des liens et à formuler des idées ou des solutions)	• Fournir des modèles décrivant comment concrétiser la pensée : « J'ai trouvé le nombre total de boutons en les mettant en groupes de dix. Ensuite, j'ai compté 10, 20, 30, 31, 32, 33. » • Fournir une liste de vérification décrivant les étapes du processus à suivre. • Fournir un modèle pour aider à organiser le travail. • Fournir un cadre de travail qui peut inclure des indices visuels ou des amorces de phrases.
Chaise du mathématicien		
Les élèves formulent un problème et le communiquent à toute la classe ou à un petit groupe d'élèves.	• Habiletés langagières (c.-à-d. l'aptitude à traiter l'information, à faire des liens et à formuler des idées ou des solutions) • Aptitudes à l'autonomie (c.-à-d. la capacité à planifier, à organiser l'information afin de créer et de résoudre un problème et à communiquer la solution)	• Montrer ce qu'il faut faire et comment le communiquer en réfléchissant à haute voix. • Utiliser un organisateur graphique pour montrer les étapes à suivre pour résoudre un problème.

Stratégies de communication écrite	Domaines où les difficultés des élèves peuvent avoir une incidence sur l'efficacité de la stratégie	Points à considérer au moment de la mise en œuvre
Carte conceptuelle		
L'enseignant consigne les idées relatives à un concept à l'aide de mots clés et dessine une carte conceptuelle qui illustre les liens entre les idées.	• Cette stratégie est efficace auprès de tous les élèves.	• Fournir des modèles vierges ou en partie remplis pour aider les élèves à organiser leur pensée.
Réflexion, parole, écriture		
L'enseignant pose un problème, une question ou une question incitative qui porte à réfléchir. En petits groupes, les élèves expriment leurs idées à tour de rôle. Ils rédigent ensuite une réponse.	• Habiletés langagières (c.-à-d. l'aptitude à traiter l'information, à faire des liens et à formuler des idées oralement et ensuite par écrit) • Connaissances et expériences antérieures (c.-à-d. le niveau de connaissances requis pour accomplir la tâche)	• Songer à jumeler des élèves ayant différents niveaux d'habileté linguistique, • Utiliser le langage mathématique. • Remettre en question le raisonnement en demandant : « Qu'est-ce qui vous fait dire ça? » • Utiliser des indices visuels pour aider les équipes à se concentrer sur la tâche. • Donner des indices écrits ou des amorces de phrases qui favorisent la discussion. • Songer à regrouper des élèves ayant différents niveaux de compréhension. – Jumeler un élève ayant des besoins particuliers avec un élève plus fort pour offrir un soutien pédagogique structuré. – Jumeler des élèves ayant des aptitudes similaires pour consolider ou poursuivre l'apprentissage.
Utilisation d'un napperon		
En équipe de quatre, les élèves consignent chacun leurs réponses sur le quart d'une grande feuille de papier. Au centre, ils rédigent un résumé de toutes les réponses. (Bennett et Rolheiser 2001).	• Connaissances et expériences antérieures (c.-à-d. le niveau de connaissances requis pour accomplir la tâche)	• Songer à regrouper des élèves ayant différents niveaux de compréhension. – Jumeler des élèves ayant des difficultés avec des élèves plus forts pour offrir un soutien pédagogique structuré. – Jumeler des élèves ayant des aptitudes similaires pour consolider ou poursuivre l'apprentissage.

Stratégies de communication écrite (suite)	Domaines où les difficultés des élèves peuvent avoir une incidence sur l'efficacité de la stratégie	Points à considérer au moment de la mise en œuvre
Organisateurs graphiques		
Les élèves utilisent des diagrammes de Venn, des organigrammes et des tableaux comparatifs pour organiser l'information sur le plan visuel.	• Aptitude à l'autonomie (c.-à-d. la capacité à savoir quand et où utiliser l'organisateur et comment évaluer son efficacité)	• Montrer la façon d'utiliser correctement différents types d'organisateurs. • Fournir des exemples de différents formats.
Mur de mots et de stratégies		
Les élèves répondent aux questions oralement ou par écrit en consultant le vocabulaire et les exemples de stratégies de résolution de problèmes affichés au mur de la classe.	• Mémoire de travail (c.-à-d. la capacité à retenir les mots et les stratégies nécessaires pour accomplir une tâche par écrit)	• Passer souvent en revue le vocabulaire et les stratégies. • Donner des exemples de la façon d'utiliser les mots et les stratégies. • Faciliter la consultation des mots et des stratégies en les classant, en les regroupant ou leur donnant des codes de couleur.
Journaux et carnets d'apprentissage		
Les élèves démontrent leur compréhension des concepts mathématiques en formulant des réponses, des explications et des réflexions à l'aide de dessins, de nombres ou de mots.	• Aptitude à l'autonomie (c.-à-d. la capacité à organiser l'expérience qui vient d'être vécue et à la relater par écrit) • Mémoire de travail (c.-à-d. la capacité à retenir ce qu'on veut écrire, les règles de grammaire et le style à utiliser)	• Fournir des amorces de phrases, des plans, des modèles. • Montrer comment on se sert des images et des diagrammes. • Montrer comment rédiger en donnant différents exemples et contextes. • Fournir une liste de vérification des éléments qui doivent être inclus dans le journal ou le carnet d'apprentissage.
Livres d'images mathématiques		
Les élèves créent et illustrent un livre d'images pour expliquer un concept. Ce travail peut se faire de façon individuelle, en équipe de deux ou avec toute la classe.	• Aptitude à l'autonomie (c.-à-d. la capacité à planifier et à structurer une histoire complète)	• Donner en exemple des livres d'images qui ont été publiés. • Fournir des fiches de réflexion qui aideront les élèves dans leur travail de planification.

Stratégies de communication écrite (suite)	Domaines où les difficultés des élèves peuvent avoir une incidence sur l'efficacité de la stratégie	Points à considérer au moment de la mise en œuvre
Conception d'affiches		
Des concepts sont représentés sur une affiche à l'aide d'images, de diagrammes et d'explications écrites.	• Aptitude à l'autonomie (c.-à-d. la capacité à planifier et à structurer une affiche)	• Donner des exemples : utiliser du matériel pour faire des images.
Formulation de problèmes		
Les élèves conçoivent des problèmes et en font part à la classe.	• Habiletés langagières (c.-à-d. l'aptitude à traiter l'information, à faire des liens et à formuler des idées ou des solutions par écrit et ensuite oralement)	• Fournir une liste de vérification que les élèves pourront utiliser pour créer leurs propres problèmes. • Montrer ce qu'il faut partager avec la classe et comment procéder en réfléchissant à haute voix.
Stratégies de compréhension en lecture	**Domaines où les difficultés des élèves peuvent avoir une incidence sur l'efficacité de la stratégie**	**Points à considérer au moment de la mise en œuvre**
Dire de nouveau, réflexion, lien		
Les élèves répondent à des questions avant, pendant et après la lecture d'un problème ou d'une tâche.	• Habiletés langagières (c.-à-d. l'aptitude à faire des liens, à utiliser le vocabulaire et à formuler sa pensée) • Mémoire de travail (c.-à-d. la capacité à retenir les renseignements importants contenus dans le texte)	• Utiliser différentes formes de présentation (orale : examiner le problème; visuelle : présenter le problème à l'aide d'une image). • Examiner le nouveau vocabulaire (l'ajouter au mur de mots mathématiques). • Fournir aux élèves un organisateur graphique pour résoudre le problème.
Représentation		
Les élèves tentent de représenter le problème à l'aide d'images.	• Mémoire de travail (c.-à-d. la capacité à retenir les renseignements importants contenus dans le texte) • Connaissances et expériences antérieures (vocabulaire)	• Générer une image ou un dessin. • Mettre le problème en scène. • Présenter le problème en utilisant plusieurs médias (p. ex., audio, image, etc.) pour répondre aux différents styles d'apprentissage.

Créer un climat de classe accueillant

Créez un milieu d'apprentissage dans lequel les élèves se sentent suffisamment à l'aise pour prendre des risques et essayer de nouvelles choses. Les façons d'y arriver consistent à poser des questions n'ayant pas de mauvaises réponses et à enseigner de façon explicite aux élèves comment écouter les autres élèves et s'appuyer entre eux.

Dans une classe pratiquant la différenciation des mathématiques, comme dans toute autre classe, l'adoption d'une attitude positive envers l'apprentissage est importante. Créez un environnement qui favorise la réussite en mathématiques. Soulignez l'importance des mathématiques comme connaissances élémentaires au moyen de l'utilisation de situations réelles, et intégrez une approche de résolution de problèmes se fondant sur les capacités des élèves se rapportant à la pensée analytique et créative.

Récompensez et soulignez les réalisations et les forces des élèves. Fixez des objectifs réalisables en collaboration avec les élèves et effectuez un suivi de leurs progrès en fonction d'un échéancier prédéterminé. Célébrez les réussites en cours de route, et encouragez les élèves à se renforcer en se fixant des objectifs et en les atteignant. Mettez l'accent sur les efforts déployés pour atteindre les objectifs. Aidez-les à comprendre que les erreurs nous aident à apprendre et qu'elles nous montrent la voie du succès. Enfin, créez une atmosphère propice à la coopération dans laquelle tous les élèves sont des apprenants actifs qui s'appuient mutuellement tout au long du processus d'apprentissage.

Sciences

13

Contenu du chapitre

Planifier la différenciation d'une enquête
- Connaitre vos élèves
- Déterminer les sujets
- Distinguer le contenu du processus
- Examiner les choix de groupes
- Déterminer les possibilités d'échafaudage

Évaluer l'apprentissage des élèves
- Acquisition de concepts

Investigations et expériences d'apprentissage différenciées
1. Étape de planification
   - *Établir des liens*
   - *Utiliser des groupes variés*
   - *Utiliser des stratégies d'échafaudage*
   - *Offrir des choix aux élèves*
2. Étape de recherche et de traitement de l'information
   - *Varier le contexte, la tâche et les sources*
   - *Utiliser des groupes variés*
   - *Fournir l'information dans de multiples formats*
   - *Encourager une participation active et une pensée critique*
   - *Aider les élèves à structurer, analyser et gérer l'information*
3. Étape de création et de partage
   - *Encourager de nouvelles interprétations*
   - *Fournir variété et choix*
   - *Favoriser la réussite*
   - *Donner des occasions de partager les réussites*
4. Étape d'évaluation
   - *Créer des possibilités d'autoévaluation*
   - *Encourager la réflexion personnelle*

Outil 1 : Quel type d'apprenant scientifique suis-je?

« Le processus d'enquête [scientifique] est actif, intéressant et transférable. Des études ont démontré que non seulement les élèves apprennent plus de contenu scientifique au moyen des investigations, mais ils développent également la capacité d'étudier le monde de la nature et de proposer des explications fondées sur les preuves issues de leur travail[1] au moyen d'une enquête. » [traduction libre]
– Access Center et American Institutes for Research dans « Science Inquiry: The Link to Accessing the General Education Curriculum »

L'enquête est une importante composante de l'enseignement des sciences et est idéale pour commencer la différenciation pédagogique. L'apprentissage fondé sur l'enquête est un processus au cours duquel les élèves formulent des questions, effectuent des recherches étendues, puis développent de nouvelles compréhensions, significations et connaissances. Ces connaissances peuvent servir à répondre à une question, à élaborer une solution ou à soutenir une prise de position ou un point de vue. Elles sont habituellement présentées à autrui et donnent éventuellement lieu à des actions concrètes. Bien que l'apprentissage fondé sur l'enquête nécessite temps et détermination pour sa mise en œuvre, les bienfaits sont évidents : les élèves apprennent à questionner, étudier à fond, rechercher, tester, analyser, comparer et formuler des idées. « Les occasions permettant de penser et d'agir comme des scientifiques donnent de la pertinence et de la crédibilité à la compréhension scientifique des élèves. Ils apprennent qu'il est pertinent de poser des questions et de chercher des réponses. De plus, les élèves apprennent ce que sont les défis et les pièges des investigations. » [Traduction libre] (Access Center et American Institutes for Research, p. 7).

Un enseignement efficace fondé sur l'enquête incorpore naturellement des éléments de la différenciation. Vous pouvez mettre davantage l'accent sur la différenciation pédagogique en planifiant de façon intentionnelle des façons de faire ce qui suit :

- Offrir des expériences d'apprentissage variées sur le plan de la complexité, de l'ouverture et de la structure.
- Traiter de problèmes concrets et authentiques dans le cadre du programme d'études et de la collectivité.
- Incorporer plus de choix proposés par les élèves, incluant des occasions pour les élèves de formuler et d'approfondir leurs propres questions scientifiques.
- Appuyer les élèves de différentes façons et échafauder l'enseignement à mesure qu'ils acquièrent des connaissances scientifiques.
- Modeler les comportements, le langage et les divers processus utilisés pour recueillir et présenter l'information.
- Encourager les rapprochements personnels significatifs et les mises en application de concepts scientifiques.

1. Réimpression autorisée, tirée de *National Science Education Standards* (p. 23), 1996, National Academy of Sciences, avec la permission du National Academies Press, Washington (DC).

- Démontrer que les élèves ont compris les concepts scientifiques à chaque étape du processus d'enquête.
- Donner aux élèves des rétroactions positives et informatives à chaque étape du processus d'enquête.

Dans le présent chapitre, on présente des suggestions pour la différenciation de l'enseignement des sciences dans le cadre d'un modèle d'enquête scientifique. Il existe bon nombre de types d'investigations, et l'exemple de processus dont il est question dans ce chapitre sera axé sur une enquête à des fins de recherche. Pour obtenir plus de renseignements et des stratégies portant sur les investigations, consultez le document intitulé *Pleins feux sur l'enquête* (Alberta Education 2005) disponible à l'adresse : http://education.alberta.ca/media/588984/intro.pdf.

Planifier la différenciation d'une enquête

La planification de l'enseignement des sciences fondé sur l'enquête commence par la compréhension des résultats pertinents et des étapes d'enquête. La plupart des modèles d'enquête comprennent les étapes suivantes :

1. Planifier
2. Recueillir
3. Créer et partager
4. Évaluer

Ces étapes n'ont pas à suivre un modèle d'échelon. Certains élèves pourraient avoir besoin d'occasions de procéder aux investigations de manières différentes, en commençant par le milieu ou la fin du processus. Il faudrait également enseigner aux élèves à faire des retours en arrière ou à aller de l'avant dans le processus, et à réexaminer certaines étapes plus d'une fois.

Le modèle d'enquête définit clairement les habiletés et les stratégies qui doivent être enseignées clairement au cours de chaque étape du processus. En se rapportant souvent et systématiquement au modèle pendant la planification d'activités d'apprentissage fondées sur l'enquête, les enseignants respectent les priorités pédagogiques lors de la préparation des leçons et de la création du matériel. Prenez en considération les stratégies suivantes pour vous aider à planifier des activités d'enquête différenciées efficaces.

Connaitre vos élèves

Utilisez des profils d'apprenants, des stratégies de préévaluation, d'observation, de discussion ou autres pour en apprendre davantage sur les forces, les intérêts, les expériences et les connaissances préalables de chaque élève. Ces renseignements sont essentiels à la sélection de sujets pertinents et à la prise de décisions efficaces relativement à l'enseignement et à l'évaluation. Pour obtenir de plus amples renseignements sur les profils d'apprenants, consultez le Chapitre 3, intitulé *Établissement des profils d'apprenants*.

Déterminer les sujets

Il est important de choisir un thème du programme d'études qui vaut le temps et l'effort investis, tout en intéressant les élèves à long terme. Plus tôt le thème et l'activité d'enquête seront choisis, plus vous aurez le temps de développer les connaissances préalables des élèves, de même que les habiletés pour l'enquête et les stratégies dont les élèves auront besoin, et de rassembler les ressources nécessaires. Les projets d'enquête d'un programme d'études les plus fructueux naissent de sujets qui touchent personnellement les élèves (Wiggins et McTighe 1998). Dans un projet d'enquête dirigé par un enseignant, les élèves ont besoin qu'on leur donne un choix de sujets qui les intéressent et les motivent vraiment. On doit aussi spécifier un moment déterminé pour que les élèves travaillent à leurs investigations, plutôt que de les voir passer toute la journée à effectuer des investigations. Dans les projets d'enquête dirigés par les élèves, vous pouvez fournir des thèmes liés aux programmes d'études et permettre aux élèves de trouver eux-mêmes leurs questions d'enquête. Il est important de s'assurer que des ressources appropriées seront disponibles pour les sujets qui feront l'objet d'une enquête par les élèves.

Distinguer le contenu du processus

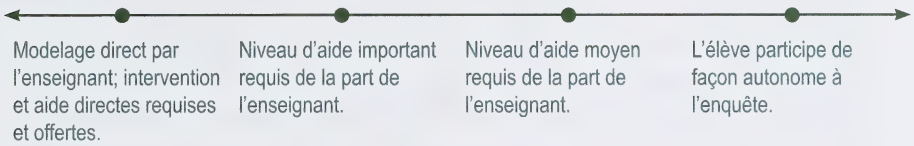
Le fait de séparer *ce* que les élèves apprennent de *la façon dont* ils l'apprennent permet de donner plus d'occasions de répondre à un plus grand éventail de besoins différents qu'ont les élèves. En utilisant cette approche, vous pourriez faire travailler tous les élèves à un même contenu décrit dans le programme d'études. Cependant, les élèves participeront à des niveaux différents relativement à ce contenu, et auront des habiletés différentes liées au processus. La profondeur, la portée, le détail et la complexité des processus et des produits qui découlent d'une enquête donnée seront, par conséquent, différents pour chaque apprenant. Le fait d'être attentif aux possibilités de séparer le contenu du processus permet une plus grande souplesse pour la différenciation.

Examiner les choix de groupes

Il y a possibilité de former plusieurs types de groupes pour les activités d'enquête. Les élèves travailleront-ils seuls, avec un partenaire, en petits groupes ou avec toute la classe? Si les élèves travaillent en paires ou en petits groupes, comment la composition des groupes permettra-t-elle d'équilibrer leurs forces et leurs besoins? Aux dernières années du primaire, prenez en considération la façon dont l'aptitude à la lecture peut avoir une incidence sur cette décision. Les élèves qui ont besoin de plus d'aide pourraient être jumelés à des élèves qui ont besoin de moins d'interventions. Les profils d'apprenants individuels et les profils de classe peuvent s'avérer utiles pour la planification de la formation de groupes appropriés afin de fournir le meilleur appui possible.

Déterminer les possibilités d'échafaudage

Tous les élèves étudiant les sciences doivent avoir des occasions de relever des défis, de connaitre du succès et de faire des progrès. Certains élèves auront besoin d'exemples concrets et tangibles fournissant un appui clair et guidé. D'autres peuvent développer des habiletés et les mettre en application dans des contextes de plus en plus indépendants, abstraits et complexes. Il pourrait s'avérer utile de prendre en considération les besoins des élèves dans un continuum allant de l'appui à l'autonomie. Ce qui signifie que les élèves auront besoin d'un niveau d'appui différent de la part de l'enseignant pour leur permettre de se lancer avec succès dans une enquête scientifique. Tentez de fournir aux élèves des contextes multiples, allant des expériences indépendantes aux investigations guidées aux investigations assistées effectuées en groupe ou avec un partenaire. De plus, chaque élève peut nécessiter des niveaux d'aide différents tout au long des diverses étapes du processus d'enquête.



Évaluer l'apprentissage des élèves

Une des façons importantes de différencier l'enseignement est de prendre en considération les besoins et les talents des élèves en tant qu'apprenants des sciences avant de commencer la première étape d'un projet fondé sur l'enquête. Demander aux élèves de remplir un simple répertoire peut vous aider à déterminer à quel moment et de quelles façons les aider alors qu'ils procèdent à une enquête scientifique. De telles préévaluations peuvent également être un ajout important aux profils d'apprenants, et aider à la planification d'autres aspects de la différenciation, tels que la différenciation des activités en fonction des intérêts ou des styles d'apprentissage des élèves. L'Outil 1 intitulé : *Quel type d'apprenant scientifique suis-je?* que vous trouverez à la fin du présent chapitre, constitue un exemple de répertoire.

Tout au long de l'enquête, poursuivez l'évaluation de l'apprentissage sur une base régulière afin de vous aider à ajuster de façon efficace les stratégies d'enseignement et les niveaux de soutien pour les élèves individuellement et les groupes d'élèves. L'évaluation au service de l'apprentissage peut être effectuée individuellement, en groupes de deux ou en petits groupes, par les pairs ou lors d'une activité avec toute la classe. Il est important d'utiliser des tâches d'évaluation pour que la compréhension des élèves soit explicite et pour fournir une rétroaction au sujet de l'enquête et des habiletés connexes, telles que le travail d'équipe. Cette rétroaction devrait décrire et appuyer le progrès et ne devrait pas nécessairement faire partie de l'évaluation finale des élèves.

Acquisition de concepts

Une des évaluations utiles pour les stratégies d'apprentissage est l'acquisition de concepts. Cette stratégie est particulièrement utile vers la fin de l'étape de recherche et de traitement pour déceler toute conception erronée concernant un concept scientifique particulier faisant l'objet d'une enquête. L'acquisition de concepts peut être faite de façon individuelle, en petits groupes ou avec toute la classe, selon les besoins en matière d'apprentissage. Les principales étapes visées sont énumérées ci-dessous et peuvent être ajustées en fonction du niveau de développement des élèves.

1. Divisez une feuille de papier ou une partie du tableau en deux colonnes : l'une intitulée « Oui » et l'autre « Non ».

2. Inscrivez sur des languettes de papier : a) les caractéristiques du concept scientifique; b) des modèles qui illustrent le concept scientifique; c) les modèles qui illustrent ce qui N'EST PAS associé au concept scientifique. Notez que le travail de l'élève relativement à l'enquête à ce stade-ci peut constituer un mauvais modèle si l'élève interprète l'information de façon erronée. Toutefois, ce type de rétroaction doit être donné avec délicatesse (p. ex., individuellement).

3. Sans dévoiler le concept scientifique précis aux élèves, montrez-leur les languettes de papier une à la fois. Demandez aux élèves de déterminer si la languette présentée appartient à la colonne du « Oui » ou à celle du « Non ». Les élèves devraient être en mesure de reconnaitre le concept scientifique au fur et à mesure que l'activité se déroule; si ce n'est pas le cas, cela indique qu'un enseignement supplémentaire pourrait être nécessaire.

4. Dirigez et encouragez les discussions tout au long de l'activité relativement aux raisons pour lesquelles les élèves font certains choix. Le but est que, vers la fin de l'activité, les élèves soient en mesure de déterminer le concept scientifique et de mieux décrire les caractéristiques essentielles de ce concept.

L'évaluation *de* l'apprentissage n'est pas nécessaire à toutes les étapes d'une enquête, ni même à toutes les investigations. Les élèves ont besoin d'appuis tout au long d'une enquête afin d'atteindre l'autonomie sans avoir à subir la pression d'une notation évaluative.

Lorsque les évaluations finales s'avèrent appropriées, surveillez les occasions possibles de différencier le processus d'évaluation. Comment les élèves démontreront-ils et mettront-ils en commun ce qu'ils ont appris? Quelles sont les différentes occasions pour les élèves de démontrer le mieux possible leur apprentissage tout en vous permettant d'évaluer les mêmes résultats de programme d'études pour la classe entière? L'évaluation des sciences est souvent fondée sur l'écriture, ce qui peut constituer un défi pour certains élèves. Donner

des occasions aux élèves de communiquer l'apprentissage de différentes façons, y compris le dessin et les présentations, permet de s'assurer que tous les élèves sont en mesure de démontrer de façon précise leur apprentissage.

Pour obtenir plus de renseignements sur la différenciation de l'évaluation, consultez le Chapitre 4.

Investigations et expériences d'apprentissage différenciées

On peut différencier les investigations au moyen du rythme de déroulement, de la complexité et de l'ampleur de l'appui, en offrant une variété et des choix d'activités et en faisant participer activement les élèves à toutes les étapes de l'enquête. La réflexion et le dialogue continu avec les élèves sont des aspects essentiels de l'ensemble du processus d'enquête, étant donné que les plans et les questions devraient être réexaminés et, au besoin, révisés à mesure que le processus se déroule. Les élèves comprendront mieux l'enquête si vous enseignez de façon explicite et si vous faites référence fréquemment au modèle d'enquête que vous utilisez. Affichez le modèle dans votre classe et dans la bibliothèque de l'école pour que les élèves puissent s'y référer à tout moment.

La liste suivante donne un aperçu des exemples d'approches et de stratégies se rapportant aux expériences d'apprentissage différenciées fondées sur l'enquête. Bien que les stratégies soient structurées en fonction des étapes du processus d'enquête, vous pourrez adapter bon nombre d'entre elles et les utiliser au cours des différentes étapes. Pour obtenir de plus amples renseignements au sujet de la différenciation des expériences d'apprentissage au moyen de l'échafaudage, de regroupements variés, de choix offerts aux élèves et autres stratégies, consultez le Chapitre 5, intitulé *Expériences d'apprentissage différenciées*.

1 Étape de planification

Au cours de cette étape, les élèves devront effectuer ce qui suit :

- déterminer un sujet pour l'enquête;
- détecter les sources possibles d'information;
- identifier le public cible et sélectionner le format de présentation;
- établir les critères d'évaluation;
- esquisser un plan d'enquête.

Prenez en considération les exemples de stratégies et d'approches suivants pour différencier l'enseignement au cours de l'étape de planification de l'enquête.

Établir des liens

- Utilisez des exemples visuels, audios, narratifs et musicaux pour présenter un sujet, une question d'enquête ou une investigation, tirer des réactions affectives

et encourager les élèves à faire des comparaisons et des déductions fondées sur leurs connaissances préalables.

- Établissez un lien entre les expériences de vie personnelles et des idées et concepts abstraits. Modelez en utilisant des réflexions et exemples personnels se rapportant à une enquête ou étude scientifique.
- Encouragez les élèves à faire des prévisions et à formuler des hypothèses au début de leur enquête. Demandez-leur de réfléchir à leurs connaissances préalables et à établir leurs propres liens avec les nouveaux concepts et sujets scientifiques.
- Enseignez aux élèves comment utiliser des organisateurs graphiques pour décrire leurs connaissances préalables et structurer leurs réflexions et connaissances. Par exemple, utilisez un tableau SVA (Ce que je SAIS, Ce que je VEUX apprendre et Ce que j'ai APPRIS) pour encourager les élèves à faire le suivi de leur apprentissage, et à y réfléchir, du début d'un sujet d'étude jusqu'à son achèvement. Le tableau SVA peut aider à établir une orientation pour l'enquête et à encourager la réflexion à la fin de l'enquête.

S	V	A
Ce que je sais (Comment est-ce que je le sais?)	**Ce que je veux apprendre** (Pourquoi est-ce que je veux savoir?)	**Ce que j'ai appris** (Comment est-ce que je peux mettre en pratique ce que j'ai appris?)

Utiliser des groupes variés

- Demandez aux élèves de structurer leur plan pour l'enquête de façon individuelle, avec un partenaire, en petits groupes ou avec toute la classe.
- Demandez aux élèves de trouver un partenaire qui s'intéresse à la même question ou qui compte utiliser la même source d'information.
- Invitez les élèves à participer à une activité de type Communiquer, classer, comparer, en réfléchissant à la question, en partageant leur réponse avec un partenaire et en présentant leurs idées lors d'une discussion en classe.
- Invitez les élèves à formuler leurs propres questions qui permettront d'approfondir la recherche et l'analyse. Comparez les questions et utilisez-les pour former les groupes de recherche.

Utiliser des stratégies d'échafaudage

- Faites des démonstrations et un modelage à l'aide de réflexions à voix haute pour revoir les étapes menant à la mise en application d'une habileté.
- Donnez plusieurs occasions de mettre les habiletés et les processus en pratique en offrant un soutien. Incluez une pratique guidée dans laquelle vous travaillerez à l'aide d'exemples avec les élèves.

- Utilisez des activités de résolution de problèmes par raisonnement inductif pour présenter et donner un exemple du processus d'enquête. Donnez aux élèves un problème ou une question et invitez-les à formuler des questions auxquelles on ne peut répondre que par « oui » ou « non » pour obtenir plus d'information. Mettez l'accent sur les habiletés permettant d'appliquer la logique à l'information, de traiter les réponses et d'utiliser l'information acquise pour mener à de nouvelles questions. Dès que les élèves croient avoir suffisamment d'information, ils peuvent présenter une hypothèse.

Offrir des choix aux élèves

- Dressez une liste de questions ou de sujets d'investigations se rapportant à un concept à partir de laquelle les élèves pourront choisir une question ou un sujet qui les intéressera.
- Assurez-vous que les élèves ont la possibilité, au moins une fois dans l'année, de formuler leurs propres questions pour une enquête. Certains élèves pourraient avoir besoin d'aide pour formuler et préciser leurs questions, mais il est important qu'ils soient en mesure d'approfondir des sujets qui les intéressent.

2 Étape de recherche et de traitement de l'information

Au cours de cette étape, les élèves devront effectuer ce qui suit :

- élaborer un plan en vue de rechercher de l'information;
- localiser, réunir et évaluer les ressources d'information;
- établir un thème d'enquête;
- évaluer, choisir et noter l'information pertinente;
- faire des rapprochements et des déductions;
- revoir et réviser le plan d'enquête au moins une fois à mesure qu'ils progressent d'une étape à une autre.

La recherche et le traitement peuvent être faits en même temps, étant donné que le processus d'enquête scientifique nécessite souvent une interrelation entre les deux. Cette interrelation dépendra également des préférences personnelles, des besoins des élèves et des styles d'enseignement.

Prenez en considération les exemples de stratégies et d'approches suivants pour différencier l'enseignement au cours de l'étape de recherche et de traitement de l'enquête.

Varier le contexte, les tâches et les sources d'information

- Demandez aux élèves d'accomplir la même tâche, mais à partir de sources d'information différentes.
- Demandez aux élèves d'utiliser les mêmes sources d'information pour accomplir différentes tâches ou pour mettre en application différents processus.

- Demandez aux élèves d'utiliser les mêmes sources d'information et processus pour réaliser différents projets ou produits.

Utiliser des groupes variés

- Fournissez différents contextes dans lesquels les élèves pourront répondre aux questions ou analyser l'information, incluant dans le cadre de discussions avec l'ensemble de la classe, en petits groupes ou avec un partenaire, et dans le cadre de réflexion individuelle.
- Demandez aux élèves de mettre en commun les résultats de recherche et les renseignements recueillis à partir de différentes sources afin de les partager avec la classe. Par exemple, donnez à chaque élève des fiches de recettes, des papillons adhésifs ou des languettes de papier. Demandez aux élèves d'inscrire un fait par fiche. Affichez les faits notés sur un babillard ou autre espace commun pour que les autres élèves puissent avoir accès à la recherche de leurs pairs. Supervisez les affichages quant à l'exactitude du contenu et discutez de toute conception erronée ou inexactitude avec les élèves pour qu'ils apportent des corrections en même temps.
- Demandez aux élèves d'explorer les sources d'information en utilisant les stratégies Carrousel ou Tour de classe. Aménagez différentes sources dans des installations ou des expositions dans la classe et invitez les élèves à visiter différentes installations pour sélectionner, résumer, organiser et analyser le contenu.
- Établissez des centres d'apprentissage en utilisant l'espace dans la classe, une boite de pizza ou autres contenants pouvant recevoir différents types de sources d'information.
- Donnez l'occasion aux élèves de séparer le contenu, de partager les connaissances et de les mettre en pratique en enseignant aux autres. Par exemple, utilisez la stratégie d'apprentissage coopératif du casse-tête pour répartir les responsabilités entre les groupes d'élèves et donnez-leur l'occasion d'enseigner aux autres élèves ce qu'ils ont appris. Vous pouvez former les groupes d'experts en fonction des différentes prévisions ou hypothèses, des sources d'information ou des expériences.
- Variez les stratégies de questionnement pour donner des occasions aux élèves de contribuer de façon significative aux discussions.

Fournir l'information dans de multiples formats

- Fournissez plusieurs exemples se rapportant au sujet et aux concepts.
- Présentez les concepts au moyen d'activités pratiques ou de matériel concret, d'expériences, de modèles et de démonstrations.
- Fournissez des supports visuels, incluant vidéos, images, textes surlignés, photocopies de mots clés ou de notes, pour faciliter la compréhension des concepts faisant l'objet d'une enquête et le processus d'enquête en tant que tel.

- Dans la mesure du possible, offrez différents textes parallèles portant sur le même sujet, ayant divers niveaux d'habileté en lecture.
- Demandez aux élèves de réfléchir aux différentes façons dont ils peuvent représenter l'information, les termes et les concepts, et de les partager. Encouragez-les à préparer des représentations mentales, symboliques et non linguistiques d'information textuelle.
- Lisez de l'information textuelle à voix haute alors que les élèves écoutent les yeux fermés. Encouragez-les à poser des questions tandis qu'ils vous écoutent. Dites aux élèves de visualiser ce à quoi ils pensent et, ensuite, de partager, de catégoriser et de classer par ordre de priorité leurs visions au moyen d'un organisateur graphique.

Encourager une participation active et une pensée critique

- Encouragez les élèves à utiliser plusieurs sources d'information pour répondre aux questions. Enseignez aux élèves à prendre en considération et à évaluer de multiples perspectives, et à examiner les cohérences et incohérences entre les sources. Encouragez les élèves à comparer et à mettre en contraste les divers ensembles de données ou les renseignements provenant de différentes sources. Dites aux élèves d'utiliser un carnet interactif ou une page divisée en deux pour inscrire l'information et réfléchir aux similitudes et aux différences. Séparez en deux colonnes une page d'organisateur graphique ou de carnet interactif, et demandez aux élèves de noter les faits et l'information dans la colonne de droite et les connaissances intuitives, les questions et les réflexions personnelles dans la colonne de gauche.
- Fournissez un graphique de recherche sur lequel les élèves devront indiquer les renseignements cohérents et incohérents entre les différentes sources, et comparer les résultats de recherche, ou les hypothèses ou prévisions personnelles.

Aider les élèves à structurer, analyser et gérer l'information

- Fournissez la principale information ou utilisez des questions clés à titre de texte préliminaire pour aider les élèves à structurer et à comprendre le nouveau contenu.
- Enseignez aux élèves à sélectionner l'organisateur graphique qui répond le mieux à leurs besoins en matière d'apprentissage et à la tâche à accomplir. Invitez les élèves à créer leur organisateur graphique, propre à un objectif désigné.
- Séparez le texte et les tâches en composantes plus petites et plus faciles à gérer.
- Codez, par couleur, le matériel à distribuer et les textes ou utilisez des feuillets autoadhésifs pour marquer les parties importantes du texte.
- Enseignez tout d'abord les termes clés.

- Surveillez les élèves qui se sentent frustrés ou dépassés parce qu'ils trouvent trop ou pas assez de sources d'information. Enseignez aux élèves que bon nombre d'enquêteurs ressentent les mêmes sentiments, et fournissez-leur les habiletés et les stratégies nécessaires pour sélectionner l'information pertinente et pour modifier les investigations au besoin.
- Enseignez aux élèves comment comparer, mettre en contraste et mettre en rapport les données pour choisir les renseignements pertinents à partir des ressources.

3 Étape de création et de partage

Au cours de cette étape, les élèves devront effectuer ce qui suit :

- structurer l'information;
- songer au public cible;
- créer un produit;
- réviser et apporter des modifications;
- présenter les nouvelles connaissances;
- adopter un comportement approprié en tant que public.

Prenez en considération les exemples de stratégies et d'approches suivants pour différencier l'enseignement au cours de l'étape de création et de partage de l'enquête.

Encourager de nouvelles interprétations

- Donnez l'occasion aux élèves de structurer et de partager leurs données conformément à leurs connaissances préalables, leurs expériences et leurs styles d'apprentissage préféré.
- Utilisez une stratégie de formation de concept. La formation de concept reconnait le raisonnement divergent : toutes les réponses seront bonnes pourvu que les élèves puissent exprimer clairement une justification logique et raisonnable. Dans le cadre de cette stratégie, les élèves doivent effectuer ce qui suit :

  1. Noter les faits sur des languettes de papier. Ces faits doivent être issus de sources fiables et devraient être supervisés pour en assurer l'exactitude.
  2. Déployer l'information dans un espace de travail approprié.
  3. Réunir les faits en déplaçant physiquement les languettes de papier pour former des groupes et en leur attribuant un nom. Les élèves devraient être en mesure de donner une justification pour chacun des groupes, incluant seulement les caractéristiques essentielles définissant chaque catégorie.

Lorsque les élèves ont terminé, examinez les groupes de languettes, en encourageant les élèves à tenir compte des domaines qui pourraient nécessiter plus de recherche. On peut répéter le processus de structuration et d'élargissement de la base d'information plusieurs fois avant d'être en mesure de créer un ensemble de données complet.

Fournir variété et choix

- Offrez aux élèves des choix leur permettant de démontrer leurs habiletés avec le même contenu.
- Invitez les élèves à démontrer leurs habiletés en utilisant différents contenus, sélectionnés en fonction des intérêts, de l'aptitude à la lecture ou des sujets différenciés.
- Offrez aux élèves des choix pour le développement et l'évaluation de produits, par exemple, en donnant l'option d'utiliser des tableaux de choix, des cubes ou des tableaux pour créer des produits qui permettent de démontrer les connaissances.
- Donnez des options aux élèves pour communiquer leur apprentissage au moyen des outils suivants : maquettes animatiques illustrées ou textuelles, lignes du temps illustrées ou textuelles, cartes (plans de plongée), diagrammes annotés, affiches, tableaux, glossaires en images, schémas à l'échelle, schémas analytiques ou vue en coupe, schémas comparatifs, sections transversales illustrées, schémas d'opérations et schémas de traitement (pour illustrer les changements, la croissance ou le développement, les causes et effets, les chaines de séquences d'évènements), schémas de décision, diagrammes en toile d'araignée, schémas conceptuels, graphiques (barres, colonnes, lignes, à secteurs), modèles bidimensionnels ou tridimensionnels et tableaux illustrés ou textuels.

Favoriser la réussite

- Aidez les élèves à faire en sorte que leur création demeure facile à gérer.
- Fournissez des appuis et des échafaudages à l'intérieur de la structure d'un projet pour encourager les élèves à démontrer leur apprentissage à différents niveaux.
- Fournissez des programmes, des menus ou des listes de tâches pour guider les élèves au cours de leurs devoirs ou projets, particulièrement lorsque la tâche exige que les élèves travaillent en utilisant un mode de travail avec lequel ils ne sont pas tout à fait à l'aise.
- Établissez des centres d'apprentissage ayant pour thème différents projets. Travaillez de concert avec des groupes d'élèves afin d'établir une marche à suivre la fréquentation des centres et la gestion de travaux terminés. Divisez les activités ou les projets à long terme en activités plus brèves, fixez des dates d'échéance claires et offrez fréquemment des commentaires.

- Fournissez des listes de vérification pour aider les élèves à gérer les tâches ayant des étapes multiples ou affichez les exigences relatives aux activités quotidiennes.
- Donnez des instructions sur le moment et la façon d'utiliser divers formats (p. ex., diagrammes annotés, affiches, tableaux, glossaires en images, schémas à l'échelle) et mettez des exemples ou modèles à la disposition des élèves pour les encourager à utiliser correctement différents modes pour communiquer leur apprentissage.
- Mettez à la disposition des élèves des exemples de projets terminés afin qu'ils soient en mesure de planifier des projets et des produits en tenant compte du résultat attendu.

Donner des occasions de partager les réussites

- Mettez fréquemment à la disposition des élèves des tableaux d'affichage ou autres espaces d'affichage.
- Dites aux élèves de partager leur travail d'enquête avec les autres au moyen d'une présentation d'affiches, un format semblable à celui utilisé lors de conférences où on présente les résultats des recherches scientifiques aux membres de la communauté scientifique professionnelle élargie.
- Mettez sur pied un salon professionnel où les bureaux ou tables sont disposés en forme de « U » et où les travaux sont présentés.
- Invitez les élèves d'autres classes, des parents ou des membres de la communauté à venir visiter la classe de sciences pour recevoir de l'information au sujet des recherches des élèves et des produits d'enquête et pour les voir.
- Enseignez de façon explicite aux élèves les habiletés et stratégies permettant de gagner l'appréciation de leur auditoire.

4 Étape d'évaluation

Au cours de cette étape, les élèves devront effectuer ce qui suit :

- évaluer le produit;
- évaluer le processus d'investigation et le plan d'investigation;
- revoir et réviser le modèle d'investigation personnel;
- transférer ce qu'on a appris à de nouvelles situations, incluant celles allant au-delà du cadre scolaire;
- déterminer de nouvelles questions et applications pour leur apprentissage.

Prenez en considération les exemples de stratégies et d'approches suivants pour différencier l'enseignement au cours de l'étape d'évaluation de l'enquête.

Créer des possibilités d'autoévaluation

- Donnez des occasions fréquentes d'effectuer une évaluation continue et formative, telle que les échelles d'évaluation et les compositions écrites d'autoréflexion. En plus des méthodes plus officielles, songez à des stratégies simples, comme demander aux élèves de lever un certain nombre de doigts pour autoévaluer leur compréhension, ou utiliser les signes de pouce en l'air et de pouce en bas pour indiquer qu'ils sont en accord ou en désaccord.
- Fournissez régulièrement aux élèves des possibilités de participer à l'élaboration d'échelles d'évaluation, de critères et de rubriques et d'utiliser ceux-ci.
- Utilisez des cartes à titre de réactions éclaires pour que les élèves puissent s'autoévaluer et réfléchir à leur mise en application d'une habileté ou d'un processus tout au long du processus d'investigation en leur demandant par exemple de compléter l'énoncé : Aujourd'hui, j'ai appris...
- Utilisez les observations accumulées pour aider à l'évaluation du processus dans son entier.

Encourager la réflexion personnelle

- Encouragez les élèves à réfléchir aux questions suivantes et à en discuter :
  - Qu'est-ce qui a bien fonctionné lors de chacune des étapes de cette investigation?
  - Qu'est-ce que je pourrais faire pour améliorer mon travail et pour acquérir des connaissances et augmenter mon niveau d'habileté?
  - Qu'est-ce que j'ai appris au cours de cette investigation?
  - Quel était le point saillant de cet exercice? Pourquoi?
  - Dans ce que j'ai appris, qu'est-ce que je peux transférer à d'autres tâches à l'école et ailleurs?
- Donnez une occasion aux élèves de remplir leurs tableaux SVA et d'y réfléchir.
- Encouragez les élèves à lire leurs journaux personnels et à y réfléchir.
- Demandez aux élèves d'écrire, de dessiner, de présenter ou de représenter les synthèses de leurs activités.

Outil 1 : Quel type d'apprenant scientifique suis-je?

1. Sur une échelle de 1 à 10 (1 étant le moins élevé et 10 étant le plus élevé), j'aime apprendre à connaitre les sciences.

   1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2. Sur une échelle de 1 à 10 (1 étant le moins élevé et 10 étant le plus élevé), je réussis bien en sciences.

   1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3. Lorsque je fais des sciences, j'aime travailler (veuillez cocher tous les énoncés qui s'appliquent à votre situation) :
   - ❑ seul
   - ❑ en petits groupes
   - ❑ avec un partenaire
   - ❑ avec toute la classe

4. Lorsque je fais des découvertes en sciences, j'aime (veuillez cocher tous les énoncés qui s'appliquent à votre situation) :
   - ❑ lire
   - ❑ regarder des exemples d'investigations
   - ❑ effectuer des investigations qui ont été élaborées par d'autres
   - ❑ concevoir et effectuer mes propres investigations
   - ❑ autres _____

5. Je préfère montrer ce que j'ai appris en sciences en effectuant ce qui suit (veuillez cocher tous les énoncés qui s'appliquent à votre situation) :
   - ❑ écrire
   - ❑ dessiner
   - ❑ faire un graphique
   - ❑ partager oralement
   - ❑ présenter des modèles
   - ❑ utiliser l'informatique (p. ex., présentations PowerPoint®)
   - ❑ autres _____

6. Les domaines dans lesquels je réussis bien en sciences sont les suivants :

   _____

   _____

7. Les domaines qui me causent problème en sciences sont les suivants :

   _____

   _____

8. Un domaine dans lequel j'aimerais m'améliorer est le suivant :

   _____

   _____

Études sociales

14

Contenu du chapitre

Établir des liens
- Connaitre vos élèves
- Encourager les réponses personnelles
- Mettre à profit les connaissances antérieures
- Intégrer les nouvelles connaissances

Créer des voies d'entrée multiples pour le contenu
- Varier le contexte, les tâches et les sources
- Utiliser et favoriser divers formats
- Créer des options variées de recherche active
- Aider les élèves à structurer et à analyser l'information
- Utiliser des groupes variés pour appuyer l'apprentissage

Offrir diverses mises en pratique des habiletés et des processus
- Échafauder l'enseignement
- Fournir variété et choix
- Encourager la responsabilité envers l'apprentissage
- Mettre l'accent sur les habiletés de recherche et les techniques d'enquête
- Appuyer les capacités en lecture et en écriture

Différencier les tâches liées à l'évaluation
- Offrir variété et choix
- Favoriser la réussite
- Enseigner et favoriser l'autoévaluation

« Les études sociales aident les élèves à former leur perception de soi et des autres et les encouragent à s'affirmer en tant que citoyens dans une société démocratique ouverte à tous. »
– Programme d'études sociales de l'Alberta, p. 1.

La différenciation pédagogique est possible et utile pour toutes les disciplines, mais dans le cas des études sociales, elle s'impose d'elle-même. L'importance de la diversité dans le programme d'études sociales correspond à la réalité de la diversité dans nos salles de classe. Les messages que la différenciation envoie aux élèves au sujet de leurs choix, de leur autonomisation et du respect des différences renforcent les concepts de base de la citoyenneté et de l'identité qui font partie intégrante du programme d'études sociales de l'Alberta.

Le présent chapitre décrit les étapes et les stratégies permettant de prendre en compte les éléments clés du programme d'études, y compris les attitudes, les connaissances, les habiletés et l'évaluation, en fonction de chacun des élèves de votre classe.

Établir des liens

L'établissement de liens personnels avec les sujets et les concepts du programme d'études renforce la motivation, encourage la participation active relativement au contenu, et reconnait la diversité des expériences qui forme et influence la compréhension. La mise en œuvre de stratégies pour faciliter l'établissement de liens personnels établit un contexte offrant plusieurs voies tout au long du processus d'apprentissage.

Les élèves doivent établir des liens non seulement entre leurs nouvelles connaissances et leurs expériences et croyances personnelles, mais également entre les connaissances nouvelles et existantes. Les stratégies utilisées pour présenter un sujet et les activités pratiquées au cours d'une leçon peuvent être planifiées intentionnellement afin de relier le nouvel apprentissage à ce que les élèves connaissent et comprennent déjà, et peuvent déjà faire. Ce faisant, ces stratégies et ces activités peuvent également fournir un contexte servant à préévaluer les niveaux de compréhension et d'habileté des élèves, de même que leurs attitudes, leurs préférences et leurs intérêts en matière d'apprentissage. Ces renseignements peuvent vous aider à définir d'autres activités d'apprentissage, et à fournir un point d'entrée pour l'échafaudage et la prise de décisions d'évaluation courantes.

Planifier les unités et les leçons en fonction des « grandes idées » ou des concepts universels du programme d'études peut constituer un moyen efficace de favoriser les liens. Consultez le Chapitre 2 pour obtenir de plus amples renseignements sur la planification intentionnelle.

Vous pouvez utiliser les approches suivantes pour aider les élèves à se familiariser avec le contenu des études sociales de différentes façons. Prenez en considération les exemples de stratégies suivants non seulement au début d'une unité d'étude, mais également au fur et à mesure que les nouveaux concepts sont présentés.

Connaitre vos élèves

- Créez des profils d'apprenants en utilisant des stratégies de préévaluation, d'observation, de discussion ou d'autres stratégies pour en apprendre davantage sur les forces, les intérêts, les expériences et les connaissances antérieures de chaque élève. Cette information est essentielle à la création de liens personnels pertinents et à la prise de décisions efficaces au sujet de l'enseignement et de l'évaluation. Pour obtenir de plus amples renseignements sur les profils d'apprenants, consultez le Chapitre 3.

Encourager les réponses personnelles

- Présentez de nouveaux sujets comprenant de multiples exemples qui sont significatifs pour les élèves ayant diverses préférences en matière d'apprentissage et divers antécédents. Songez à utiliser des exemples visuels, audios, narratifs et musicaux.
- Utilisez la documentation pour susciter une réaction émotionnelle et encouragez les élèves à faire des comparaisons et des liens personnels.
- Établissez un lien entre des idées et des concepts abstraits, et des expériences de vie personnelle. Par exemple, présentez une étude historique en demandant aux élèves de distinguer trois aspects de leur voisinage ou de leur communauté qui ont changé au fil du temps. Qu'est-ce qui est différent? Quels sont certains des motifs qui ont entrainé les changements? Présentez une étude géographique en demandant aux élèves d'écrire sur une expérience personnelle qu'ils ont vécue dans une source d'eau, comme un lac, un ruisseau ou un océan.
- Encouragez les élèves à comparer des évènements historiques ou des périodes historiques à des évènements et des sujets courants, et à les mettre en contraste. Par exemple, demandez aux élèves d'utiliser un carnet interactif ou une page divisée en deux pour inscrire l'information et réfléchir aux similitudes et aux différences. Une page de carnet est divisée en deux colonnes. Vous pourrez donc demander aux élèves de noter les renseignements concrets dans la colonne de droite et les connaissances intuitives, les questions et les réflexions personnelles dans la colonne de gauche.

Mettre à profit les connaissances antérieures

- Enseignez aux élèves comment utiliser des organisateurs graphiques pour structurer leur réflexion et pour décrire leurs connaissances, leurs compréhensions et leurs expériences antérieures. Par exemple, utilisez un tableau SVA (Ce que je SAIS, Ce que je VEUX apprendre et Ce que j'ai APPRIS) pour encourager les élèves à faire le suivi de leur apprentissage, et à y réfléchir, du début d'un sujet d'étude jusqu'à son achèvement.

- Donnez aux élèves une liste de mots et demandez-leur d'indiquer les termes qu'ils connaissent bien, ceux avec lesquels ils sont familiers et ceux qu'ils ne comprennent pas. Discuter des listes des élèves avec la classe permet de déterminer à quel moment on devrait fournir des appuis à l'apprentissage, et déterminer les élèves qui sont en mesure de s'aider mutuellement au cours de l'apprentissage.

Intégrer les nouvelles connaissances

- Encouragez les élèves à faire des prévisions, une façon efficace de faire jaillir les connaissances préalables et d'établir des liens avec les nouveaux sujets.
- Invitez les élèves à participer à une activité de type Communiquer, classer, comparer , en réfléchissant à un nouveau sujet ou à une nouvelle question, en partageant leurs réponses avec un partenaire et en présentant leurs idées lors d'une discussion en classe.
- Invitez les élèves à établir des analogies pour examiner les liens entre un document narratif, un objet, une présentation visuelle, une chanson, un passage littéraire et un concept ou un sujet, et à y réfléchir.
- Dites aux élèves d'utiliser un journal pour y inscrire leurs interactions avec les renseignements et le texte. Sur la page de droite du carnet, les élèves inscrivent des notes prises durant les leçons, les discussions, les lectures, les visionnements, les travaux en groupe et les activités de recherche. Ils utilisent la page de gauche pour réfléchir, traiter, établir des liens, griffonner des idées ou poser des questions de la façon qu'ils le désirent.
- Invitez les élèves à formuler leurs propres questions qui permettront d'approfondir la recherche et l'analyse. Comparez les questions et utilisez-les comme base pour former des groupes de recherche ou pour planifier d'autres activités.

Créer des voies d'entrée multiples pour le contenu

Les élèves développent une compréhension approfondie en études sociales lorsqu'ils ont la possibilité de faire ce qui suit :

- relier ce qu'ils connaissent aux grandes idées et aux concepts dans le cadre d'un sujet d'étude ou dans plusieurs disciplines;
- mettre leur apprentissage en pratique pour faire preuve de pensée critique, faire des déductions et résoudre des problèmes;
- reconnaitre que les nouvelles connaissances remettent en question les connaissances antérieures;
- mettre en pratique ce qu'ils ont appris dans différents contextes;
- donner suite à leurs nouvelles connaissances en contribuant à la communauté.

La différenciation pédagogique présume que tous les élèves, peu importe leurs préférences en matière d'apprentissage, leurs antécédents, leurs expériences et leurs habiletés, sont en mesure de développer ces connaissances. Elle reconnait que tous les élèves ont la responsabilité d'atteindre tous les résultats d'apprentissage, mais qu'on doit leur fournir plusieurs voies pour y arriver.

La taxonomie de Bloom et la théorie des intelligences multiples de Gardner peuvent fournir des voies variées servant à structurer l'enseignement. Présenter le contenu au moyen de sources différentes (p. ex., objets, photographies, journaux personnels, cartes, bandes sonores ou vidéos, musique et documentation) constitue un moyen de répondre aux besoins divers des élèves en matière d'apprentissage.

La création de parcours multiples comprend également le fait de fournir les ressources et les stratégies dont les élèves ont besoin pour faire preuve d'esprit critique à l'égard du contenu que vous enseignez. Des sources de contenu et des stratégies d'interrogation différenciées peuvent offrir des occasions d'atteindre différents niveaux de complexité lors du développement d'une pensée critique. En fournissant aux élèves diverses stratégies pour déterminer, interpréter, structurer et analyser l'information, vous leur donnez les outils leur permettant de sélectionner les stratégies qui leur conviennent le mieux.

Le programme d'études sociales offre une multitude de possibilités de répondre aux divers besoins des élèves en matière d'apprentissage, tout en les encourageant à développer des connaissances approfondies du contenu. Prenez en considération les stratégies suivantes :

Varier le contexte, les tâches et les sources

- Demandez aux élèves d'accomplir la même tâche, mais à partir de sources d'information différentes.
- Demandez aux élèves d'utiliser les mêmes sources d'information pour accomplir différentes tâches ou pour mettre en application différents processus.
- Demandez aux élèves d'utiliser les mêmes sources d'information et processus pour réaliser différents projets ou produits.

Utiliser et favoriser divers formats

- Respectez les limites des élèves en ce qui a trait à la durée des leçons enseignées. Les élèves répondent mieux à des leçons de courte durée (à savoir, 5 à 7 minutes pour le primaire, 7 à 12 minutes pour les années intermédiaires et 12 à 15 minutes pour le secondaire).
- Utilisez différents supports visuels pour présenter les sujets et les concepts, y compris des vidéos, des images, des textes surlignés, des aperçus, des photocopies de mots clés et des notes.
- Dans la mesure du possible, offrez différents textes parallèles portant sur le même sujet, exigeant divers niveaux d'habileté en lecture.

- Demandez aux élèves de réfléchir aux différentes façons qui sont à leur disposition pour représenter l'information, les termes et les concepts, et de les partager. Encouragez-les à préparer des représentations mentales, symboliques et non linguistiques d'information textuelle.
- Lisez de l'information textuelle à voix haute, alors que les élèves écoutent les yeux fermés. Encouragez-les à poser des questions tandis qu'ils vous écoutent. Dites aux élèves de visualiser ce à quoi ils pensent et, ensuite, de partager, de catégoriser et de classer par ordre de priorité leurs visions au moyen d'un organisateur graphique.
- Donnez aux élèves la possibilité de développer des produits comme des livres de bandes dessinées, des livres d'images, des chansons et des modèles tridimensionnels, et d'utiliser le mouvement pour représenter leur apprentissage du contenu.

Créer des options variées de recherche active

- Encouragez les élèves à utiliser plusieurs sources d'information pour répondre aux questions. Enseignez aux élèves à prendre en considération et à évaluer de multiples perspectives, et à examiner les cohérences et les incohérences entre les sources. Par exemple, les élèves pourraient utiliser un organisateur graphique comprenant les cinq questions de base (qui, quoi, quand, où et pourquoi) pour recueillir de l'information et effectuer des comparaisons.
- Fournissez un graphique de recherche nécessitant que les élèves utilisent des sources fictives ou documentaires pour étudier et examiner l'information.
- Fournissez des sources d'information ayant des degrés de difficulté et de complexité variés. Offrez ces sources dans des contextes différents, permettant aux élèves de faire des choix au sujet de leur recherche et d'apprendre à leur propre rythme, et les encourageant à le faire.
- Invitez les élèves à illustrer les différentes perspectives représentées dans l'information et les sources.

Aider les élèves à structurer et à analyser l'information

- Fournissez l'information principale ou utilisez des questions clés à titre de texte préliminaire pour aider les élèves à structurer et à comprendre le nouveau contenu.
- Fournissez aux élèves des organisateurs graphiques qui appuient les objectifs de l'expérience d'apprentissage.
- Enseignez aux élèves à sélectionner l'organisateur graphique qui répond le mieux à leurs besoins en matière d'apprentissage et à la tâche à accomplir. Invitez les élèves à créer leur organisateur graphique, propre à un objectif désigné.
- Séparez le texte et les tâches en composantes plus petites et plus faciles à gérer.

- Codez, par couleur, le matériel à distribuer et les textes, ou utilisez des feuillets autoadhésifs pour marquer les parties importantes du texte.

Utiliser des groupes variés pour appuyer l'apprentissage

- Utilisez diverses structures et divers contextes collaboratifs au moment de regrouper les élèves. Structurez les groupes en fonction des intérêts communs, des préférences en matière d'apprentissage ou du niveau de réceptivité, en utilisant des sujets, des sources à niveaux de difficulté gradués ou des tâches pour former les groupes. Consultez le Chapitre 5 pour obtenir de plus amples renseignements sur les groupes variés.
- Répartissez les responsabilités du contenu entre les groupes d'élèves et donnez-leur l'occasion d'enseigner le contenu aux autres.
- Organisez différentes sources d'information en installations ou en expositions dans la classe, et invitez les élèves à visiter différentes installations pour choisir, résumer, structurer et analyser le contenu.
- Établissez des centres d'apprentissage en utilisant des zones dans la classe, des boites de pizza ou d'autres contenants pouvant recevoir différents types de sources d'information.
- Suggérez aux élèves divers contextes pour qu'ils répondent au contenu ou à des questions axées sur le concept par l'entremise de discussions avec toute la classe, en petits groupes ou avec un partenaire, et dans le cadre de réflexion individuelle.
- Travaillez de concert avec les élèves afin d'élaborer des stratégies pour sélectionner les membres des groupes, avant de leur permettre de former leur propre groupe.

Offrir diverses mises en pratique des habiletés et des processus

Dans une classe d'études sociales, les habiletés essentielles à l'apprentissage et au développement de l'élève comprennent les suivantes :

- lire pour relever les détails;
- interpréter et analyser les sources d'information principales;
- structurer et catégoriser l'information;
- comparer les idées et l'information, et les mettre en contraste;
- reconnaitre les multiples perspectives;
- tirer des conclusions.

Le développement de ces habiletés devrait permettre d'enseigner aux élèves à reconnaitre, à mettre en pratique et à élargir leur utilisation du contenu, au-delà du niveau de compréhension. Les questions, discussions et activités devraient mettre tous les élèves au défi de participer à la résolution de problèmes, à la prise

de décisions, et à la pensée critique et créative. Les activités devraient modeler et créer des occasions pour les élèves de mettre en pratique des habiletés, comme la pensée historique et géographique.

Parallèlement, les élèves ont besoin d'une complexité variable, d'ouverture et de structure pour développer pleinement ces habiletés. Certains élèves ont besoin d'exemples concrets offrant un soutien dirigé clair et spécifique. D'autres peuvent développer des habiletés et les mettre en pratique très rapidement dans des contextes indépendants, abstraits et complexes. La planification d'occasions à toutes les étapes appuie les élèves qui en sont à différents niveaux de maturité pour l'apprentissage et de développement cognitif et affectif.

La différenciation des habiletés et des processus permet aux élèves de mettre en application leurs préférences et leurs intérêts en matière d'apprentissage, tout en les encourageant à travailler dans divers contextes d'apprentissage afin de renforcer certains points faibles. Par exemple, des stratégies de groupement variés, incluant les environnements d'apprentissage collaboratif et coopératif, mettent l'accent sur la participation à plusieurs groupes qui permettent aux élèves ayant différents besoins en matière d'apprentissage la possibilité de réussir et de se développer.

Certains élèves se sentent perdus lors de discussions au sein de grands groupes. Toutefois, ces élèves réservés et timides, qui participent rarement aux échanges avec toute la classe, participent souvent plus lorsqu'ils travaillent avec un partenaire. Par contre, les élèves qui ont tendance à dominer les discussions en classe doivent se faire plus discrets et se laisser diriger par d'autres élèves lorsqu'ils prennent part à une activité dans un groupe coopératif. Non seulement les élèves apprennent le contenu des matières scolaires et acquièrent des habiletés considérables de leurs pairs dans des situations de groupes, mais ils apprennent également comment être des membres productifs d'un groupe, dans des situations diverses (Dodge 2005, p. 104).

Prenez en considération les exemples de stratégies suivants permettant de favoriser le développement des habiletés dans une classe exerçant la différenciation des études sociales.

Échafauder l'enseignement

- Modelez les habiletés et les processus dans le cadre d'activités pédagogiques courantes. Portez une attention particulière à la démonstration de processus fondés sur la discipline, y compris les processus historiques, géographiques, archéologiques et culturels.
- Présentez de nouveaux processus à l'aide d'instructions étape par étape simples. Clarifiez et supervisez la compréhension des élèves tout au long du processus.

- Utilisez une méthode de réflexion à voix haute pour aider à franchir les étapes lors de la mise en application d'une habileté.
- Donnez plusieurs occasions de mettre les habiletés et les processus en pratique en offrant un soutien. Incluez une pratique guidée dans laquelle vous travaillerez à l'aide d'exemples avec les élèves.
- Donnez une rétroaction efficace régulière à mesure que les élèves mettent les habiletés en application. Songez à faire passer des tests d'autoévaluation dirigés par l'enseignant, à la rétroaction par les pairs en groupes, à la rétroaction par les pairs avec des partenaires de projet ou d'apprentissage et à la rétroaction par l'enseignant de façon individuelle ou par entretien en groupes.
- Fournissez aux élèves des outils, tels que des organisateurs graphiques, qui les encouragent à mettre les habiletés et les processus en application.
- Offrez aux élèves la possibilité de travailler à titre de mentors ou d'enseignants, afin de leur permettre d'améliorer et de mettre en pratique leurs habiletés.
- Vérifiez la compréhension et l'application des habiletés et des processus dans le cadre de tâches authentiques.

Fournir variété et choix

- Offrez aux élèves des choix leur permettant de démontrer leurs habiletés avec le même contenu.
- Invitez les élèves à démontrer leurs habiletés en utilisant différents contenus, sélectionnés en fonction des intérêts ou du niveau de lecture.
- Donnez le choix aux élèves de mettre les habiletés et les processus en application individuellement, avec un partenaire ou en petits groupes.

Encourager la responsabilité envers l'apprentissage

- Travaillez de concert avec les élèves pour établir des tâches et des objectifs d'apprentissage personnalisés.
- Invitez les élèves à élaborer et à maintenir des menus hebdomadaires qui donnent les grandes lignes d'un certain nombre de tâches devant être exécutées dans un délai donné. Les tâches peuvent être liées aux activités de recherche (comme citer les sources ou établir une bibliographie), être des démonstrations de l'apprentissage de domaines d'habiletés particuliers (comme l'élaboration d'une carte ou d'une ligne du temps) ou être des habiletés de participation (comme s'entretenir avec un partenaire pour comparer une recherche ou échanger de la rétroaction).
- Demandez aux élèves de répondre à une question ou de terminer une phrase à la fin d'une activité afin de s'autoévaluer et de réfléchir à la façon dont ils ont mis en application l'habileté ou le processus.
- Distribuez aux groupes d'élèves des chemises de classement et invitez-les à les utiliser pour déterminer l'identité de leur groupe (première de couverture), à

structurer les tâches et les responsabilités (quatrième couverture), et à traiter le travail effectué en groupes et leur efficacité (à l'intérieur).

Mettre l'accent sur les habiletés de recherche et les techniques d'enquête

- Utilisez des activités de résolution de problèmes par raisonnement inductif pour présenter et donner un exemple du processus d'enquête. Suggérez aux élèves un sujet controversé ou une question sociale ou un évènement contemporain, et invitez-les à poser des questions auxquelles on ne peut pas répondre par « oui » ou « non », afin d'obtenir plus de renseignements. Mettez l'accent sur les habiletés permettant d'appliquer la logique à l'information, de traiter les réponses et d'utiliser l'information acquise pour mener à de nouvelles questions. Dès que les élèves croient avoir suffisamment d'information, ils peuvent présenter une hypothèse.
- Structurez diverses activités qui exigent que les élèves travaillent à l'aide de sources primaires et secondaires en études sociales.
- Demandez aux élèves d'utiliser différentes stratégies pour analyser et interpréter des sources visuelles, telles que des photos historiques. Par exemple, les élèves pourraient ajouter des bulles de dialogue aux photographies pour illustrer différents points de vue ou écrire des sous-titres pour élaborer des conclusions.
- Demandez aux élèves d'utiliser des carnets d'apprentissage pour inscrire l'information et les résultats de recherche au cours d'une unité d'étude. Les carnets d'apprentissage permettent d'améliorer les habiletés relatives aux séquences et à l'organisation, et peuvent également servir à suivre et à évaluer le progrès et l'apprentissage des élèves.
- Dressez une liste de questions ou de sujets se rapportant à un concept à partir de laquelle les élèves pourront choisir en vue de la réalisation d'un projet de recherche autonome. On peut différencier les enquêtes davantage par l'entremise du rythme, de la complexité ou de l'ampleur du soutien.

Appuyer les capacités en lecture et en écriture

- Échafaudez le développement des habiletés en écriture et en lecture, en utilisant des indices et des exemples.
- Modelez l'écriture en effectuant une rédaction collaborative, au cours de laquelle vous agiriez à titre de scribe.
- Utilisez des organisateurs graphiques comme soutien à des habiletés et processus particuliers (p. ex., tableaux de cause à effet pour analyser et tenir compte des liens, organigrammes et lignes du temps pour améliorer la compréhension des séquences, tableaux d'extraction de données pour recueillir et structurer l'information).
- Enseignez directement les habiletés aux élèves qui en ont besoin.

Différencier les tâches liées à l'évaluation

Les stratégies d'évaluation, utilisées intentionnellement pour déterminer les forces et les besoins en matière d'apprentissage des élèves, fournissent un contexte continu pour la différenciation. On devrait élaborer des stratégies d'évaluation formative et sommative pour donner flexibilité, variété et choix. Elles devraient également indiquer clairement les attentes et les critères que les élèves peuvent utiliser à titre de lignes directrices pour décider de quelle façon ils démontreront ce qu'ils ont appris.

La différenciation de l'évaluation devrait tenir compte des mêmes stratégies utilisées pour la différenciation pédagogique.

La différenciation des produits donne des occasions d'appuyer les élèves qui en sont à des niveaux différents de maturité de l'apprentissage et de développement cognitif et affectif. Donner aux élèves variété et choix tient compte des différentes préférences en matière d'apprentissage, renforce leur autonomie et leur donne confiance en leur capacité d'apprendre. La différenciation des produits en études sociales préconise également la mise en application de l'apprentissage au-delà de la salle de classe en encourageant les élèves à examiner les enjeux et à prendre les mesures voulues.

Les élèves ont besoin d'une occasion de personnaliser leur apprentissage en restructurant l'information et en appliquant les connaissances aux nouvelles situations. Les activités de prolongement devraient comprendre des occasions de se former une opinion, de déterminer l'importance, de remarquer les liens, de prendre position et de fournir les preuves de cette position, de faire des métaphores et d'établir des analogies, de comparer et de contraster les concepts, de prendre part à des simulations et d'utiliser les nouvelles connaissances de différentes façons, linguistiques et non linguistiques. En offrant ces chances de résolution réflexive et sommative, nous aidons les élèves à améliorer la transformation de l'information en mémoire à long terme (Dodge 2005, p. 30).

Pour obtenir de plus amples renseignements sur l'évaluation, consultez le Chapitre 4.

Au moment de planifier une différenciation de l'évaluation, l'accent ne doit pas être mis sur les tâches et les produits en tant que tels, mais bien sur les habiletés et les connaissances qui sont démontrées. Prenez en considération les stratégies suivantes :

Offrir variété et choix

- Offrez des choix d'évaluation pour les tâches d'apprentissage. Invitez les élèves à faire un choix à partir de diverses tâches dans le cadre de tests ou d'examens. On peut structurer les tâches à accomplir en fonction des différentes préférences en matière d'apprentissage.

- Suggérez différents formats de devoirs et de projets, afin que les élèves choisissent celui qui leur convient le mieux pour démontrer leur apprentissage.
- Utilisez une grille de produits offrant aux élèves des choix structurés pour les projets déterminants. On peut créer des grilles de produits de différents formats, comme le tic-tac-toe ou le tableau de choix. (Pour obtenir des exemples, consultez le Chapitre 5, intitulé *Expériences d'apprentissage différenciées*).
- Proposez des tâches structurées pour les devoirs et les projets à effectuer portant sur divers sujets ou questions d'enquêtes.
- Proposez des options comprenant différentes préférences en matière d'apprentissage, comme l'écriture, l'expression orale et la représentation. Par exemple, une tâche portant sur une ligne du temps peut être effectuée à l'aide de textes et de représentations visuelles, dans un format tridimensionnel, par des capsules sur bandes vidéo ou en composant de la poésie ou une chanson.
- Offrez des choix concernant les types de sources utilisés par les élèves pour réaliser un projet. Par exemple, les élèves pourraient mener une enquête et comparer des endroits et des modes de vie en utilisant des cartes ou des brochures et livrets touristiques, ou encore Internet.
- Offrez des options pour achever devoirs et projets de façon individuelle ou en groupes.
- Incluez des options qui exigent que les élèves travaillent dans des domaines qui sont moins évidents pour eux. Si vous leur offrez la structure et le soutien appropriés, ces occasions peuvent les pousser à améliorer leurs capacités en matière d'apprentissage et à élargir leur champ d'intérêt.

Favoriser la réussite

- Fournissez des appuis et des échafaudages à l'intérieur de la structure d'un projet pour encourager les élèves à démontrer leur apprentissage à différents niveaux.
- Fournissez des programmes, des menus ou des listes de tâches pour guider les élèves au cours de leurs devoirs ou de leurs projets, particulièrement lorsque la tâche exige que les élèves travaillent en utilisant une préférence en matière d'apprentissage qui ne fait pas vraiment partie de leurs habiletés.
- Établissez des centres d'apprentissage ayant pour thème différents projets. Travaillez de concert avec des groupes d'élèves à la schématisation de l'utilisation et de l'achèvement des tâches au sein de tous les centres ou de certains d'entre eux.
- Divisez les activités ou les projets à long terme en activités plus brèves, fixez des dates d'échéance claires et offrez fréquemment des commentaires.
- Fournissez des listes de vérification pour aider les élèves à gérer les tâches ayant des étapes multiples ou affichez les exigences relatives aux activités quotidiennes.

- Mettez à la disposition des élèves des exemples de projets terminés afin qu'ils soient en mesure de planifier des projets et des produits en tenant compte du résultat final.

Enseigner et favoriser l'autoévaluation

- Donnez aux élèves des occasions fréquentes d'effectuer une évaluation continue et formative, telles que les échelles d'évaluation et les compositions écrites d'autoréflexion. En plus des méthodes plus officielles, songez à des stratégies simples, comme demander aux élèves de lever un certain nombre de doigts pour autoévaluer leur compréhension, ou utiliser les signes de pouce en l'air et de pouce en bas pour indiquer qu'ils sont en accord ou en désaccord avec ce qui est dit.
- Mettez en commun les stratégies d'évaluation et les raisons de leur utilisation, et discutez-en.
- Fournissez régulièrement aux élèves des possibilités de participer à l'élaboration d'échelles d'évaluation, de critères et de rubriques.

Bibliographie

CHAPITRE 1 : Différenciation pédagogique : Introduction

Aumont, Alexandre. 1993, « Pédagogie différenciée », *Éducation enfantine*, nº 8 (avril), p. 21-29.

Avanzi, Guy. 1993, « Pédagogie différenciée, pertinences et ambiguïtés », *Différencier la pédagogie. Pourquoi? Comment?,* Lyon, CRDP, p. 35-46.

Bolduc, Ghislaine et Marthe Van Neste. 2002, « La différenciation pédagogique : travailler avec des jeunes à la fois semblables et uniques », *Vie pédagogique*, Sainte-Foy (QC), MEQ, nº 123 (avril-mai), p. 24-27.

Caron, Jacqueline. 2007, *Différencier au quotidien : Cadre d'expérimentation avec points de repère et outils-support*, Montréal (QC), Chenelière Éducation.

Dodge, Judith. 2005, *Differentiation in Action*, New York (NY), Scholastic.

Favre, Bernard et Philippe Perrenoud. 1985, « Organisation du curriculum et différenciation de l'enseignement », *L'échec scolaire : nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Eric Plaisance (dir.), Paris, CNRS, p. 55-73.

Fresne, Ronald. 1996, *Pédagogie différenciée : mode d'emploi*, Paris, Nathan.

Gregory, Gayle H. et Carolyn Chapman. 2002, *Differentiated Instructional Strategies: One Size Doesn't Fit All*, Thousand Oaks (CA), Corwin Press, Inc.

Gregory, Gayle H. 2005, *Differentiating Instruction with Style: Aligning Teacher and Learner Intelligences for Maximum Achievement*, Thousand Oaks (CA), Corwin Press, Inc.

Heacox, Diane. 2002, *Differentiating Instruction in the Regular Classroom: How to Reach and Teach All Learners, Grades 3-12,* Minneapolis (MN), Free Spirit Publishing.

Leclerc, Martine. 2001, *Au pays des gitans : Recueil d'outils pour intégrer l'élève en difficulté dans la classe régulière*, Montréal (QC), Chenelière/ McGraw-Hill.

McQuarrie, Lynn, Philip McRae et Holly Stack-Cutler. 2005, *Differentiated Instruction: Provincial Research Review*, Edmonton (AB), Alberta Education.

Meirieu, Philippe. 1995, « Différencier, c'est possible et ça peut rapporter gros! », *Vers le changement... espoirs et craintes*, *Actes du premier forum sur la rénovation de l'enseignement primaire*, Genève, Département de l'instruction publique, p. 11-41.

Pallascio, Richard et Daniel Leblanc. 1998, *Apprendre différemment*, Montréal (QC), Éditions Agence d'Arc.

Perrenoud, Philippe. 1996, *La pédagogie à l'école des différences*, Paris, ESF.

Perrenoud, Philippe. 2005, *Différencier : un aide-mémoire en quinze points*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève.

Politano, Colleen et Joy Paquin. 2000, *Brain-Based Learning with Class*, Winnipeg (MB), Portage & Main Press.

Rose, David H. et Anne Meyer. 2002, *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*, Alexandria (VA), Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, Carol Ann. 1999, *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*, Alexandria (VA), Association for Supervision and Curriculum Development.

CHAPITRE 2 : Planification intentionnelle

Bittel, Lester R. 1972, *The Nine Master Keys of Management*, New York (NY), McGraw-Hill.

Dodge, Judith. 2005, *Differentiation in Action*, New York (NY), Scholastic.

Erickson, H. Lynn. 2002, *Concept-Based Curriculum and Instruction: Teaching Beyond the Facts*, Thousand Oaks (CA), Corwin Press, Inc.

Hall, Tracey. 2009, *Differentiated Instruction*, Wakefield (MA), CAST: National Center on Accessing the General Curriculum, <http://4.17.143.133/ncac/DifferentiatedInstruction2876.cfm> (consulté le 6 octobre 2010).

Oaksford, Linda et Lynn Jones. 2001, *Differentiated Instruction Abstract*, Tallahassee (FL), Leon County Schools.

Ramsay, Douglas et Patricia Shields-Ramsay. 2006, *Purposeful Planning Guidebook*, Edmonton (AB), InPraxis Learning Systems.

Tomlinson, Carol Ann et Jay McTighe. 2006, *Integrating Differentiated Instruction and Understanding by Design: Connecting Content and Kids,* Alexandria (VA), Association for Supervision and Curriculum Development.

CHAPITRE 3 : Établissement des profils d'apprenants

Armstrong, Thomas. 1994, *Multiple Intelligences in the Classroom*, Alexandria (VA), Association for Supervision and Curriculum Development.

Dodge, Judith. 2005, *Differentiation in Action*, New York (NY), Scholastic.

Edmonton Public Schools. 2001, *AISI Middle Literacy Project*, Edmonton (AB).

Gardner, Howard. 1993, *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, New York (NY), Basic Books.

Government of Alberta. 2009, *Miser sur la réussite : Aider l'élève à faire la transition d'une année à l'autre*, Edmonton (AB), Alberta Education.

Government of Alberta. 2002, *Mieux réussir à l'école*, Edmonton (AB), Alberta Education.

Gouvernment of Ontario. 2005, *L'éducation pour tous : Rapport de la Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de numératie pour les élèves ayant des besoins particuliers de la maternelle à la 6e année,* Toronto (ON), Ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Gregorc, Anthony F. 1982, *An Adult's Guide to Style*, Maynard (MA), Gabriel Systems Inc.

Gregory, Gayle H. 2005, *Differentiating Instruction with Style: Aligning Teacher and Learner Intelligences for Maximum Achievement*, Thousand Oaks (CA), Corwin Press, Inc.

Hume, Karen. 2008, *Start Where They Are: Differentiating for Success with the Young Adolescent*, Toronto (ON), Pearson Education Canada Inc.

Northey, Sheryn Spencer. 2005, *Handbook on Differentiated Instruction for Middle and High Schools*, Larchmont (NY), Eye on Education, Inc.

Sternberg, Robert J. 1985, *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence*, New York (NY), Cambridge University Press.

Thousand, Jacqueline S., Richard A. Villa et Ann I. Nevin. 2007, *Differentiating Instruction: Collaborative Planning and Teaching for Universally Designed Learning*, Thousand Oaks (CA), Corwin Press, Inc.

Tomlinson, Carol Ann. 2001, *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*, Alexandria (VA), Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, Carol Ann. 1999, *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*, Alexandria (VA), Association for Supervision and Curriculum Development.

Turville, Joni. 2008, *Differentiating by Student Learning Preferences: Strategies and Lesson Plans*, Larchmont (NY), Eye on Education, Inc.

Willingham, Daniel T. 2005, « Ask the Cognitive Scientist: Do Visual, Auditory, and Kinesthetic Learners Need Visual, Auditory, and Kinesthetic Instruction? », *American Educator,* vol. 29, nº 2 (été), p. 31-44.

CHAPITRE 4 : Différenciation de l'évaluation

Allal, Linda, Jean Cardinet et Philippe Perrenoud (dir). 1979, *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Actes du colloque à l'Université de Genève.

Black, Paul et collab. 2004, « Working Inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom », *Phi Delta Kappan,* vol. 86, nº 1, p. 8-21.

Blaz, Deborah. 2008, *Differentiated Assessment For Middle and High School Classrooms*, Larchmont (NY), Eye on Education, Inc.

Chapman, Carolyn et Rita King. 2005, *Differentiated Assessment Strategies: One Tool Doesn't Fit All*, Thousand Oaks (CA), Corwin Press, Inc.

Dodge, Judith. 2005, *Differentiation in Action*, New York (NY), Scholastic.

Guskey, Thomas R. et Jane M. Bailey. 2001, *Developing Grading and Reporting Systems for Student Learning*, Thousand Oaks (CA), Corwin Press, Inc.

Hume, Karen. 2008, *Start Where They Are: Differentiating for Success with the Young Adolescent*, Toronto (ON), Pearson Education Canada Inc.

Marzano, Robert J. 2000, *Transforming Classroom Grading*, Alexandria (VA), Association for Supervision and Curriculum Development.

Moll, Anne M. 2003, *Differentiated Instruction Guide for Inclusive Teaching*, Port Chester (NY), Dude Publishing.

Tomlinson, Carol Ann. 2005, « Grading and Differentiation: Paradox or Good Practice », *Theory Into Practice,* vol. 44, nº 3 (été), p. 262-269.

Wiggins, Grant et Jay McTighe. 2005, *Understanding by Design*, Alexandria (VA), Association for Supervision and Curriculum Development.

Wormeli, Rick. 2006, *Fair isn't Always Equal: Assessing and Grading in the Differentiated Classroom*, Portland (ME), Stenhouse Publishers; Westerville (OH), National Middle School Association.

CHAPITRE 5 : Expériences d'apprentissage différenciées

Cohen, Elizabeth G. 1994, *Le travail de groupe : stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*, Fernand Ouellet (trad.), Montréal (QC), Éditions de la Chenelière.

Bower, Bert, Jim Lobdell et Lee Swenson. 1999, *History Alive! Engaging All Learners in the Diverse Classroom,* 2e éd., Palo Alto (CA), Teachers' Curriculum Institute.

Bowler, Leanne et collab. 2005, « Children and Adults Working Together in the Zone of Proximal Development: A Theory for User-Centered Design », Actes de congrès de l'Association canadienne des sciences de l'information, <http://www.cais-csi.ca/proceedings/2005/bowler_2005.pdf> (consulté le 14 octobre 2010).

Coil, Carolyn. 2009, « Flexible Grouping: It's More Than Just Moving Their Seats », *E-Zine*, vol. 3, nº 1, <http://www.carolyncoil.com/ezine31.htm> (consulté le 14 octobre 2010).

Corley, Mary Ann. 2005, « Differentiated Instruction: Adjusting to the Needs of All Learners », *Focus on Basics: Connecting Research & Practice*, vol. 7, nº C (mars), <www.ncsall.net/?id=736> (consulté le 14 octobre 2010).

Dodge, Judith. 2005, *Differentiation in Action*, New York (NY), Scholastic.

Ford, Michael P. 2005, *Differentiation Through Flexible Grouping: Successfully Reaching All Readers,* Naperville (IL), Learning Point Associates, <http://www.learningpt.org/pdfs/literacy/flexibleGrouping.pdf> (consulté le 14 octobre 2010).

Gardner, Howard. 1993, *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, New York (NY), Basic Books.

Government of Ontario. 2007, *Classes à années multiples : Stratégies pour rejoindre tous les élèves de la maternelle à la 6e année,* Toronto (ON), Ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Heacox, Diane. 2002, *Differentiating Instruction in the Regular Classroom: How to Reach and Teach All Learners, Grades 3-12*, Minneapolis (MN), Free Spirit Publishing.

Hickey, Daniel T. et Ann C. H. Kindfield. 1999, « Assessment-Oriented Scaffolding of Student and Teacher Performance in a Technology-Supported Genetics Environment », présenté à l'assemblée annuelle de la American Educational Research Asssociation, Montréal (QC), (avril), <http://genscope.concord.org/research/pdf/hic99all.pdf> (consulté le 14 octobre 2010).

Holbrook, Jennifer et Janet L. Kolodner. 2000, « Scaffolding the Development of an Inquiry-Based (Science) Classroom », Actes de la *International Conference of the Learning Sciences 2000*, Mahwah (NJ), Lawrence Erlbaum Associates, Inc., p. 221-227.

Kagan, Spencer. 1994, *Cooperative Learning*, San Clemente (CA), Kagan Cooperative Learning.

Kingore, Bertie. 2005, *Differentiating Instruction: Rethinking Traditional Practices*, Alexandria (VA), Association for Supervision and Curriculum Development.

Kolodner, Janet L. et collab. 2003, « Problem-Based Learning Meets Case-Based Reasoning in the Middle-School Science Classroom: Putting Learning by Design™ into Practice », *The Journal of the Learning Sciences,* vol. 12, nº 4, p. 495-547.

McKenzie, Jamie. 2000, *Beyond Technology: Questioning, Research and the Information Literate School,* Bellingham (WA), FNO Press.

Newman, Denis, Peg Griffin et Michael Cole. 1989, *The construction zone: Working for cognitive change in school*, New York (NY), Cambridge University Press.

Puntambekar, Sadhana et Roland Hübscher. 2005, « Tools for Scaffolding Students in a Complex Learning Environment: What Have We Gained and What Have We Missed? », *Educational Psychologist,* vol. 40, nº 1, p. 1-12.

Reiser, Brian J. 2002, « Why Scaffolding Should Sometimes Make Tasks More Difficult for Learners », *Carrying Forward the Conversation: Proceedings of the International Conference on Computer Support for Collaborative Learning,* Mahwah (NJ), Lawrence Erlbaum Associates, Inc., p. 255-264.

Strickland, Cindy A. 2009, *Professional Development for Differentiating Instruction*, Alexandria (VA), ASCD.

Tomlinson, Carol Ann. 2001, *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*, Alexandria (VA), Association for Supervision and Curriculum Development.

Vygotsky, Lev S. 1986, *Thought and Language*, éd. rév., Cambridge (MA), The MIT Press.

Wilhelm, Jeffrey D., Tanya N. Baker et Julie Dube. 2001, *Strategic Reading: Guiding Students to Lifelong Literacy*, Portsmouth (NH), Boynton/Cook Publishers, Inc.

CHAPITRE 6 : Mise à profit de la technologie

Benjamin, Amy. 2005, *Differentiated Instruction Using Technology: A Guide for Middle and High School Teachers*, Larchmont (NY), Eye On Education, Inc.

Pitler, Howard, Elizabeth R. Hubbell, Matt Kuhn et Kim Malenoski. 2007, *Using Technology With Classroom Instruction That Works*, Alexandria (VA), Association for Supervision and Curriculum Development.

CHAPITRE 7 : Une approche impliquant toute l'école

Alberta Teachers' Association. 2000, *Action Research Guide For Teachers*, Edmonton (AB), The Alberta Teachers' Association.

Carolan, Jennifer et Abigail Guinn. 2007, « Differentiation: Lessons from Master Teachers », *Educational Leadership,* vol. 64, nº 5 (février), p. 44-47.

Ciurysek, Sandra et collab. 2005, *Professional Learning Communities: A Literature Synopsis*, Lethbridge (AB), University of Lethbridge.

DuFour, Richard. 2004, « Schools As Learning Communities », *Educational Leadership,* vol. 61, nº 8 (mai), p. 6-11.

DuFour, Richard et Robert Eaker. 1998, *Professional Learning Communities At Work – Best Practices For Enhancing Student Achievement*, Bloomington (IN), National Education Service.

Fullan, Michael et collab. 2006, *Breakthrough*, Thousand Oaks (CA), Corwin Press, Inc.

InPraxis Group Inc. 2006, *Effective Professional Development: What the Research Says*, Edmonton (AB), Alberta Education, <http://education.alberta.ca/media/618572/effec_pd_research_says_2006.pdf> (consulté le 14 octobre 2010).

Loucks-Horsley, Susan et collab. 1996, « Professional Development for Science Education: A Critical and Immediate Challenge », *National Standards and the Science Curriculum: Challenges, Opportunities, and Recommendations,* Dubuque (IA), Kendall Hunt, p. 83-95.

Sirotnik, Kenneth A. 1987, « Evaluation in the Ecology of Schooling: The Process of School Renewal », *The Ecology of School Renewal: Eighty-Sixth Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part I,* Chicago (IL), The National Society for the Study of Education, p. 41-62.

Tomlinson, Carol Ann. 2005, « Traveling the Road to Differentiation in Staff Development », *Journal of Staff Development,* vol. 26, nº 4 (automne), p. 8-12.

University of Lethbridge. 2005, *Effective Professional Development*, Lethbridge (AB), University of Lethbridge.

CHAPITRE 8 : Élèves ayant une incapacité

Bender, William N. 2008, *Differentiated Instruction for Students with Learning Disabilities*, Thousand Oaks (CA), Corwin Press, Inc.

Gaskins, Irene et Thorne T. Elliot. 1991, *Implementing Cognitive Strategy Instruction across the School: The Benchmark Manual for Teachers*, Cambridge (MA), Brookline Books.

Government of Alberta. 2009, *Renforcer le comportement positif dans les écoles albertaines*, Edmonton (AB), Alberta Education.

Government of Alberta. 2008, *Viser le succès : Enseigner aux élèves ayant un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité*, Edmonton (AB), Alberta Education.

Government of Alberta. 2007, *Plan d'intervention personnalisé*, Edmonton (AB), Alberta Education.

Government of Ontario. 2005, *L'éducation pour tous : Rapport de la Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de numératie pour les élèves ayant des besoins particuliers de la maternelle à la 6e année,* Toronto (ON), Ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Hitchcock, Chuck et collab. 2002, « Providing New Access to the General Curriculum: Universal Design for Learning », *Teaching Exceptional Children,* vol. 35, nº 2, p. 8-17.

McQuarrie, Lynn, Philip McRae et Holly Stack-Cutler. 2005, *Differentiated Instruction: A Research Brief for Practitioners*, Edmonton (AB), Alberta Education.

Winebrenner, Susan. 1996, *Teaching Kids with Learning Disabilities in the Regular Classroom: Strategies and Techniques Every Teacher Can Use to Challenge and Motivate Struggling Students*, Minneapolis (MN), Free Spirit Publishing.

Woloshyn, Vera, A. Elliott et S. Kaucho. 2001, « So What Exactly is Explicit Strategy Instruction? A Review of Eight Critical Teaching Steps », *The Reading Professor,* vol. 24, nº 1, p. 66-114.

CHAPITRE 9 : Le contexte particulier de l'anglais langue seconde et la francisation

Abate, Laura. 2004, « Differentiating Instruction for Limited English Proficient Students », *BETAC Interchange*, vol. 12, nº 2 (printemps/été), p. 1 et 3.

Carlo, Maria et collab. 2004, « Closing the Gap: Addressing the Vocabulary Needs of English Language Learners in Bilingual and Mainstream Classrooms », *Reading Research Quarterly*, vol. 39, nº 2, p. 188-215.

Crandall, JoAnn et collab. 2002, *Using Cognitive Strategies to Develop English Language and Literacy*, *ERIC Digest*, (octobre), p. 1-7, <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED469970> (consulté le 14 octobre 2010).

Cummins, Jim. 2005, *Teaching and Learning in Multilingual Ontario*, webémission, Services des programmes d'études Canada, (7 décembre), <http://www.curriculum.org/secretariat/december7f.shtml> (consulté le 14 octobre 2010).

Edmonton Public Schools. 1999, *Thinking Tools for Kids: Practical Organizers*, Edmonton (AB), Resource Development Services.

Everything ESL. 1998-2008, *Quick Tips: Short, helpful tips for the educator in the hurry*, page Web everythingESL.net., <http://www.everythingesl.net/quicktips > (consulté le 14 octobre 2010).

Government of Alberta. 2007, *English as a Second Language: Guide to Implementation, Kindergarten-Grade 9*, Edmonton (AB), Alberta Education.

Heydon, Rachel. 2003, « Literature Circles as a Differentiated Instructional Strategy for Including ESL Students in Mainstream Classrooms », *The Canadian Modern Language Review,* vol. 59, nº 3 (mars), p. 463-475.

Hill, Jane D. et Kathleen M. Flynn. 2006, *Classroom Instruction that Works with English Language Learners*, Alexandria (VA), Association for Supervision and Curriculum Development.

Huerta-Macias, Ana. 1995, « Alternative Assessment: Responses to Commonly Asked Questions », *TESOL Journal*, vol. 5, nº 1, p. 8-10.

Kagan, Spencer. 1995, « We Can Talk. Cooperative Learning in the Elementary English Language Classroom », *ERIC Digest*, <http://www/ericdigests.org/1996-1/talk.html> (consulté le 14 octobre 2010).

McLaughlin, Barry et collab. 2000, *Vocabulary Improvement and Reading in English Language Learners: An Intervention Study*, présenté lors d'un symposium sur la recherche de Office of Bilingual Education and Minority Language Affairs, Washington (DC), US Department of Education, (avril).

Tannenbaum, Jo-Ellen. 1996, « Practical Ideas on Alternative Assessment for ESL Students », *ERIC Digest*, <http://www/ericdigests.org/1997-1/esl.html> (consulté le 14 octobre 2010).

Villegas, Ana Maria et Tamara Lucas. 2007, « The Culturally Responsive Teacher », *Educational Leadership*, vol. 64, nº 6 (mars), p. 28-33.

CHAPITRE 10 : Élèves doués

Bloom, Benjamin S. 1956, *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*, New York (NY), David McKay.

Delisle, Jim et Judy Galbraith. 2002, *When Gifted Kids Don't Have All the Answers: How to Meet Their Social and Emotional Needs*, Minneapolis (MN), Free Spirit Publishing Inc.

Department of Education, Employment and Training, State of Victoria. 1996, *Bright Futures Resource Book: Education of Gifted Students,* Melbourne (Australia), Department of Education, State of Victoria.

Galbraith, Judy. 1999, *The Gifted Kids' Survival Guide: For Ages 10 and Under*, Minneapolis (MN), Free Spirit Publishing Inc.

Galbraith, Judy et Jim Delisle. 1996, *The Gifted Kids' Survival Guide: A Teen Handbook*, Minneapolis (MN), Free Spirit Publishing Inc.

Government of Alberta. *Le voyage : Guide à l'intention des parents ayant un enfant doué et talentueux*, Edmonton (AB), Alberta Learning, 2004.

Government of British Columbia. « Process », *Gifted Education – A Resource Guide for Teachers*, Department of Education, <http://www.bced.gov.bc.ca/specialed/gifted/> (consulté le 14 octobre 2010).

Harvey, David. 2000, *The Progressive Approach: A Model for Gifted Programming in Regular Classrooms*, Edmonton (AB), Open Mind Educational Resources.

University of Calgary. 2005, « Understanding Giftedness: Generalizations from the Research and Resources for Educators and Parents », *Alberta Initiative for School Improvement (AISI)*, <http://education.alberta.ca/apps/aisi/literature/pdfs/UofC_Literature_Synopsis.pdf> (consulté le 14 octobre 2010).

Winebrenner, Susan. 2001, *Teaching Gifted Kids in the Regular Classroom: Strategies and Techniques Every Teacher Can Use to Meet the Academic Needs of the Gifted and Talented,* Minneapolis (MN), Free Spirit Publishing Inc.

CHAPITRE 11 : Français

Boushey, Gail et Joan Moser. 2009, *Les 5 au quotidien : Favoriser le développement de l'autonomie en littératie au primaire*, Mont-Royal (QC), Groupe Modulo inc.

Brown, Sue. 2007, *La lecture partagée*, Montréal (QC), Chenelière Éducation.

Foster, Graham. 2004, *Language Arts Idea Bank*, Markham (ON), Pembroke Publishers.

Grant, Janet Millar, Barbara Heffler et Kadri Mereweather. 1995, *Student-Led Conferences: Using Portfolios to Share Learning with Parents*, Markham (ON), Pembroke Publishers.

Kartchener Clark, Sarah et collab. 2009, *Stratégies gagnantes en lecture – 12 à 15 ans*, Montréal (QC), Chenelière Éducation.

Langer, Judith A. et Arthur N. Applebee. 1986, « Reading and Writing Instruction: Toward a Theory of Teaching and Learning », *Review of Research in Education*, vol. 13, nº 1, p. 171-194.

Mariconda, Barbara. 1999, *The Most Wonderful Writing Lessons Ever*, New York (NY), Scholastic.

Parsons, Les. 2001, *Response Journals Revisited*, Markham (ON), Pembroke Publishers.

Strickland, Dorothy S., Kathy Ganske et Joanne K. Monroe. 2009, *Les difficultés en lecture et en écriture*, Montréal (QC), Chenelière Éducation.

Thompson, Lois. 2008, *La lecture guidée*, Montréal (QC), Chenelière Éducation.

Van Grunderbeeck, Nicole. 1994, *Les difficultés en lecture : Diagnostic et pistes d'intervention*, Montréal (QC), Gaëtan Morin Éditeur.

Zwiers, Jeff et Sara Garnick. 2008, *Lire pour apprendre : construire des automatismes de compréhension en lecture*, Montréal (QC), Chenelière Éducation.

CHAPITRE 12 : Mathématiques

Baruk, Stella. 1985, *L'âge du capitaine : De l'erreur en mathématiques*, Paris, Seuil.

Bender, William N. 2005, *Differentiating Math Instruction: Strategies that Work for K-8 Classrooms!* Thousand Oaks (CA), Corwin Press, Inc.

Burns, Marilyn. 2005, « Looking at How Students Reason », *Educational Leadership,* vol. 63, nº 3 (novembre), p. 26-31.

Comsa, Silvia. 2004, « Réussir en mathématique, c'est possible », *Vie pédagogique*, nº 130 (février-mars), MEQ, Sainte-Foy (QC), p. 24-28.

Government of Ontario. 2005, *L'éducation pour tous : Rapport de la Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de numératie pour les élèves ayant des besoins particuliers de la maternelle à la 6e année,* Toronto (ON), Ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens. 2006, *Cadre commun des programmes d'études de mathématiques M-9,* Edmonton (AB), PONC.

Silver, Harvey E. et Richard W. Strong. 2003, *Learning Style Inventory*, Ho-Ho-Kus (NJ), Thoughtful Education Press.

Sliva, Julie A. 2004, *Teaching Inclusive Mathematics to Special Learners, K-6*, Thousand Oaks (CA), Corwin Press, Inc.

Strong, Richard et collab. 2004, « Creating a Differentiated Mathematics Classroom », *Educational Leadership,* vol. 61, nº 5 (février), p. 73-78.

Van de Walle, John. 2001, *Elementary and Middle School Mathematics: Teaching Developmentally,* 4e éd., Boston (MA), Addison Wesley Longman Inc.

Van de Walle, John et LouAnn H. Lovin. 2006, *L'enseignement des mathématiques : L'élève au centre de son apprentissage, Tome 1*, Saint-Laurent (QC), Éditions du Renouveau pédagogique.

Van de Walle, John et LouAnn H. Lovin. 2008, *L'enseignement des mathématiques : L'élève au centre de son apprentissage, Tome 2*, Saint-Laurent (QC), Éditions du Renouveau pédagogique.

Van de Walle, John et LouAnn H. Lovin. 2008, *L'enseignement des mathématiques : L'élève au centre de son apprentissage, Tome 3*, Saint-Laurent (QC), Éditions du Renouveau pédagogique.

CHAPITRE 13 : Sciences

The Access Center and American Institutes of Research. « Science Inquiry: The Link to Accessing the General Education Curriculum », *The Access Center: Improving Outcomes for All Students K-8*, <http://www.k8accesscenter.org/training_resources/ScienceInquiry_accesscurriculum.asp> (consulté le 14 octobre 2010).

Government of Alberta. 2005, *Pleins feux sur l'enquête : Guide de mise en œuvre de l'apprentissage fondé sur l'enquête*, Edmonton (AB), Alberta Learning.

National Academy Press. 1996, *National Science Education Standards*, Washington (DC), National Academy Press.

Wiggins, Grant et Jay McTighe. 1998, *Understanding by Design*, Alexandria (VA), Association for Supervision and Curriculum Development.

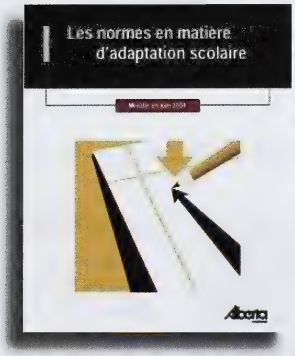
CHAPITRE 14 : Études sociales

Dodge, Judith. 2005, *Differentiation in Action*, New York (NY), Scholastic.

Tomlinson, Carol Ann. 2000, « Reconcilable Differences? Standards-Based Teaching and Differentiation », *Educational Leadership,* vol. 58, nº 1 (septembre), p. 6-11.

Ressources publiées par Alberta Education qui appuient la différenciation

Les normes en matière d'adaptation scolaire (2004)



Ce document spécifie les exigences et les attentes en matière de mise en œuvre de programmes pour l'éducation des élèves ayant des besoins spéciaux.

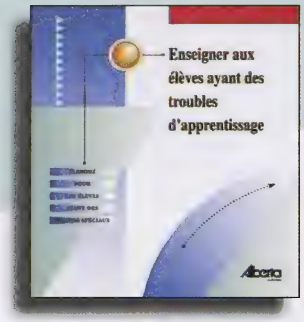
http://education.alberta.ca/media/619671/normes.pdf

Éléments essentiels du programme d'adaptation scolaire (2006)

- troubles du spectre autistique
- troubles du comportement
- aveugles ou déficiences visuelles
- sourds ou déficiences auditives

http://education.alberta.ca/francais/admin/speced/legislation/elements.aspx

Enseigner aux élèves ayant des troubles d'apprentissage (2001)



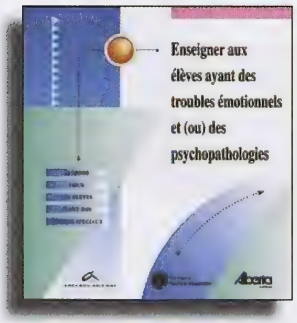
Cette ressource donne aux enseignants plusieurs stratégies pratiques pour aider l'élève aux prises avec un trouble d'apprentissage. On y trouve de l'information sur l'enseignement différencié et les styles d'apprentissage.
LRC 463406

http://education.alberta.ca/francais/admin/speced/persscol/apprendre.aspx

Enseigner aux élèves doués et talentueux (2002)

Cette ressource vise la direction d'école et les enseignants dans leur effort commun de répondre aux besoins spécifiques des élèves doués et talentueux. Parmi les sujets qui y sont abordés, notons l'identification des élèves doués, les caractéristiques des élèves doués en arts visuels et en arts de la scène et des stratégies de planification et d'enseignement.
LRC 471665

Enseigner aux élèves ayant des troubles émotionnels et/ou des psychopathologies (2000)



Cette ressource présente les six troubles émotionnels suivants : les troubles des conduites alimentaires, les troubles anxieux, la dépression, la schizophrénie, le trouble oppositionnel avec provocation et le trouble des conduites. Il contient non seulement une description des caractéristiques de ces troubles émotionnels, mais aussi des traitements et des stratégies à utiliser dans le cadre de la classe et dans celui de l'école pour aider les élèves atteints de ces troubles.
LRC 428765

http://education.alberta.ca/francais/admin/speced/persscol/emotions.aspx

Enseigner aux élèves ayant des troubles du spectre autistique (2005)

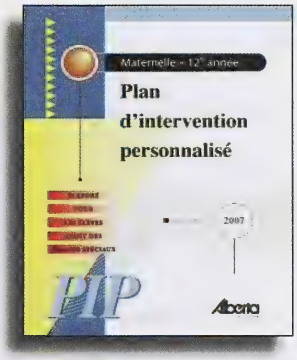
Cette ressource aide à faire comprendre les besoins des élèves ayant des troubles du spectre autistique dans le but d'offrir une programmation éducative pertinente et de favoriser leur insertion sociale.
LRC 611922

http://education.alberta.ca/francais/admin/speced/persscol/autisme.aspx

Plan d'intervention personnalisé (2007)

Cette ressource fournit des renseignements sur les composantes requises ainsi que des exemples de stratégies à employer pour élaborer et mettre en œuvre des Plans d'intervention personnalisés axés sur l'élève.
LRC 679748

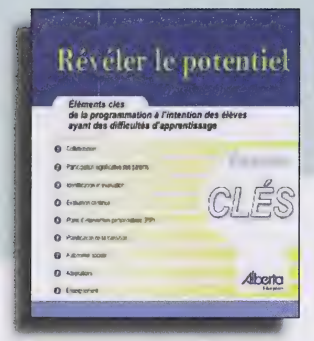
http://education.alberta.ca/francais/admin/speced/persscol/pip.aspx



Enseigner aux élèves ayant un ensemble de troubles causés par l'alcoolisation fœtale (ETCAF) (2006)

Cette ressource aide l'enseignant à mieux comprendre et à enseigner aux élèves atteints de l'ETCAF. Elle fournit d'excellentes stratégies pour encourager le développement des habiletés d'attention, de mémoire, de langage et de communication et contient des fiches reproductibles en annexe.
LRC 650764
http://education.alberta.ca/francais/admin/speced/persscol/alcool.aspx

Révéler le potentiel (2007)



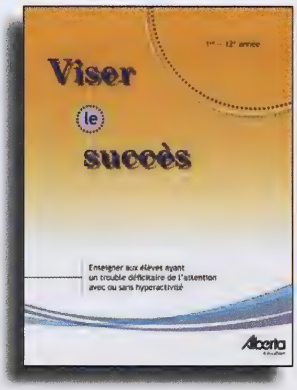
Ce document contient des renseignements précis pour favoriser l'implantation d'un programme répondant aux besoins des élèves ayant des troubles d'apprentissage.
LRC 707945

http://education.alberta.ca/media/720120/revelerweb.pdf

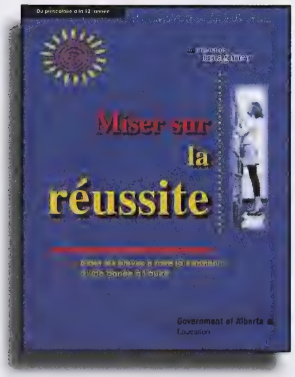
Viser le succès (2008)

Cette ressource aidera les enseignants à mieux comprendre et à intervenir pour aider les élèves ayant un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H). Elle présente des recherches récentes pour aider l'enseignant à discerner les mythes et les vérités dans le domaine du TDA/H.
LRC 736168

http://education.alberta.ca/francais/admin/speced/persscol.aspx

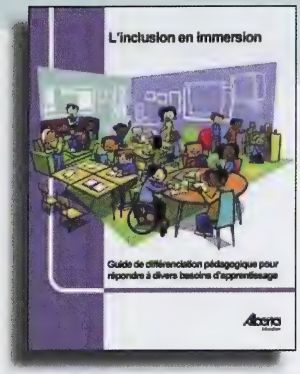


Miser sur la réussite (2009)



Le guide Miser sur la réussite a été conçu pour aider les élèves, les parents et les enseignants à se préparer et à préparer l'élève à faire la transition d'un niveau scolaire à un autre. Plusieurs outils pratiques sont présentés en annexe et sont affichés en ligne.
LRC 754352
http://education.alberta.ca/francais/admin/speced/persscol/miserreussite.aspx

L'inclusion en immersion (2007)

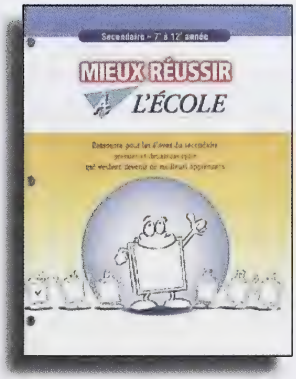


Guide de différenciation pédagogique pour répondre à divers besoins d'apprentissage. Dans ce document, vous trouverez des scénarios qui reflètent une réalité à l'égard de l'inclusion de tous les élèves dans la classe régulière de l'immersion française.
LRC 707937

http://education.alberta.ca/media/720116/inclusionweb.pdf

Mieux réussir à l'école (2002)

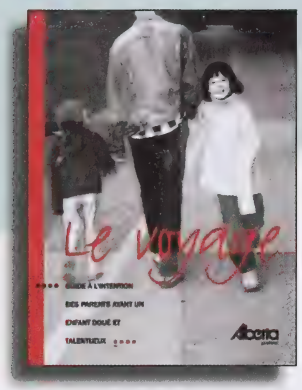
Ce document vise les élèves de la 7e à la 12e année et leur offre tout un éventail de stratégies pour devenir de meilleurs apprenants.
LRC 477019



La réussite scolaire de votre enfant : Manuel d'accompagnement à l'intention du parent (1re – 9e année) (2000)

Pour aider votre enfant à mieux apprendre à la maison et à l'école.
LRC 415530

Le voyage – Guide à l'intention des parents ayant un enfant doué et talentueux (2004)



Cette ressource destinée aux parents décrit des stratégies pour accompagner l'enfant doué à se développer pleinement tant au niveau scolaire que social et émotif à la maison, à l'école et dans la communauté.
LRC 562745

http://education.alberta.ca/media/525405/voyage.pdf

L'équipe d'apprentissage (2004)

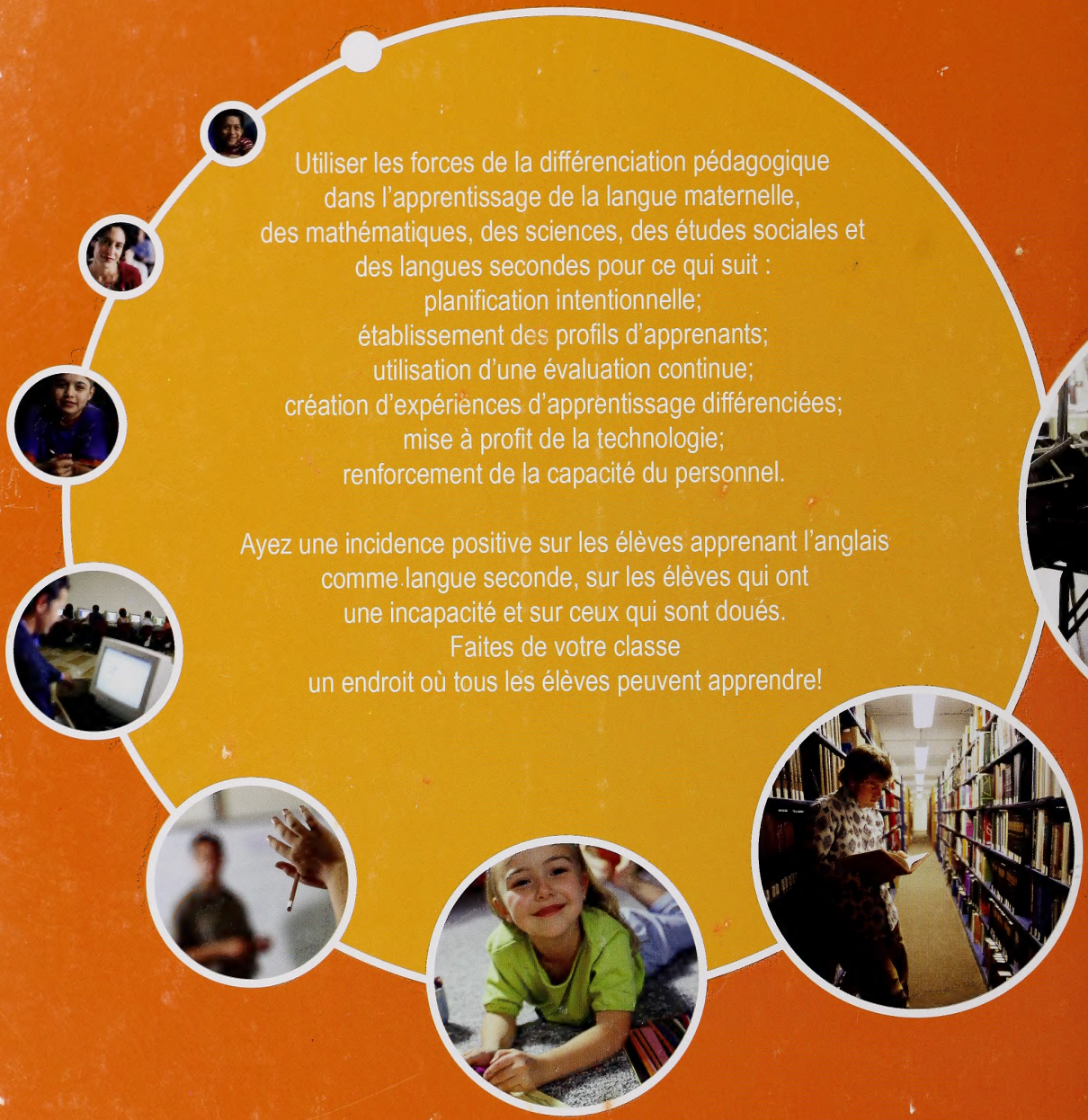
Guide destiné aux parents d'enfants ayant des besoins spéciaux. Il encourage les parents à devenir membres actifs de l'équipe d'apprentissage de leur enfant. Il inclut des renseignements pratiques et des stratégies pour faciliter la rédaction des plans d'intervention personnalisés et les transitions. Les parents y trouveront des suggestions pour accompagner leur enfant et pour résoudre des problèmes.
LRC 547359

http://education.alberta.ca/media/525402/equipe.pdf

LIBRARY AND ARCHIVES CANADA
Bibliothèque et Archives Canada
3 3286 54726145 9

Faire une différence

Répondre aux différents besoins en matière d'apprentissage à l'aide de la différenciation pédagogique



Utiliser les forces de la différenciation pédagogique
dans l'apprentissage de la langue maternelle,
des mathématiques, des sciences, des études sociales et
des langues secondes pour ce qui suit :
planification intentionnelle;
établissement des profils d'apprenants;
utilisation d'une évaluation continue;
création d'expériences d'apprentissage différenciées;
mise à profit de la technologie;
renforcement de la capacité du personnel.

Ayez une incidence positive sur les élèves apprenant l'anglais
comme langue seconde, sur les élèves qui ont
une incapacité et sur ceux qui sont doués.
Faites de votre classe
un endroit où tous les élèves peuvent apprendre!

FSC www.fsc.org MIX Paper from responsible sources FSC® C044005
RAINFOREST ALLIANCE CERTIFIED

Government of Alberta
Education